

**Desnaturalización del nacionalismo presente en el discurso público de Álvaro Uribe Vélez  
durante la campaña presidencial de Colombia del 2022**

**Juan Sebastian Garcia Clavijo**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Humanidades**

**Departamento de Ciencias Sociales**

**Línea de Formación Política y Memoria Social**

**Bogotá D.C.**

**2025**

**Desnaturalización del nacionalismo presente en el discurso público de Álvaro Uribe Vélez  
durante la campaña presidencial de Colombia del 2022**

**Por**

**Juan Sebastian Garcia Clavijo**

**Código: 2019160029**

**Trabajo para optar por el título de:**

**Licenciado en Ciencias Sociales**

**Dirigido por**

**Dr. Pablo Andrés Nieto Ortiz**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Humanidades**

**Departamento de Ciencias Sociales**

**Línea de Formación Política y Memoria Social**

**Bogotá D.C.**

**2025**

## **Agradecimientos**

A mi madre Esperanza y mi padre Hermes conocido por familia y amigos como Fabio, quienes además de darme la existencia, me han brindado una vida llena de amor y respaldo. Ustedes, que en múltiples ocasiones han sido mi soporte, incluso mis ojos y mis manos cuando fue necesario, hicieron posible todo esto. Por ello, hacen que cualquier agradecimiento se quede corto.

A mi hermano Jason, ejemplo de gallardía y temple, quien, tanto en vida como desde la eternidad y la memoria, me acompaña e inspira en cada paso.

A Verónica mi compañera de vida y de sueños: el amor y la paz que me brindas y produces en mí son indescriptibles, pero evidentes, porque haces que cada instante, cada experiencia, sea más dulce y emocionante. Esta aventura tiene tu marca indeleble por todas partes.

A mi tutor Pablo, cuya paciencia y empatía, sumadas a la libertad creativa que me brindó, hicieron que este trabajo fuese mucho más que un simple requisito académico y se convirtiera en un verdadero proceso de aprendizaje y crecimiento.

A mi maestro David, cuyo profesionalismo es un referente y cuyas sus clases, al igual que las conversaciones y el acompañamiento, se transformaron en herramientas fundamentales para dar forma a esta investigación.

## Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN .....	3
Pregunta problema y objetivos.....	4
Enfoque metodológico: .....	5
CAPÍTULO 1: LA CUESTIÓN NACIONAL.....	9
La nación como comunidad imaginada:.....	10
Nacionalismo:.....	28
CAPITULO 2: DESNATURALIZANDO EL NACIONALISMO DEL DISCURSO PÚBLICO DE ÁLVARO URIBE VÉLEZ.....	40
Crónica de una lucha por la hegemonía nacionalista: .....	41
Ojo con el 22, la naturalización del nacionalismo en el discurso de Álvaro Uribe Vélez: .....	43
Pilares de la nación colombiana encarnados por Álvaro Uribe Vélez .....	51
Desnaturalización del nacionalismo en el discurso de Álvaro Uribe Vélez: .....	59
Hitos, conjuntos de valores y experiencias.....	62
Anticomunismo, aglutinando al enemigo.....	73
¿Violencia endémica o consecuencia de los incumplimientos? .....	75
Lucha por la tierra.....	79
CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN COMO UN ACTO DE AMOR LIBERADOR.....	91
Institución educativa y educandos: .....	91
Aportes metodológicos:.....	93
Objetivos de la propuesta pedagógica:.....	107
Planeación de la unidad didáctica: .....	108
Preparadores de clase: .....	111
CAPÍTULO 4: PENSAR LA PRÁCTICA HACE AL MAESTRO .....	119
Bitácora: .....	122
Educandos y su proceso de enseñanza-aprendizaje: .....	140
Al profe lo que es del profe:.....	162
El confesionario: .....	183
CONCLUSIONES .....	191
REFERENCIAS.....	195

## INTRODUCCIÓN

Durante la campaña presidencial de Colombia de 2022, el término polarización política fue uno de los que alcanzó mayor relevancia (RevistaSemana, 2021). En Colombia, los sectores ubicados en cada orilla política eran el uribismo y el progresismo. Un actor principal del primer bando fue Álvaro Uribe Vélez quien en su trayectoria política logró aglutinar diferentes fuerzas políticas, otrora rivales, como el Partido conservador y el Partido liberal. Por tal motivo, su agrupación política se caracterizó por tener un electorado heterogéneo, colocando a Uribe Vélez como uno de los factores de cohesión (Gutiérrez Sanín, 2020, pp. 73-75). El papel del uribismo, así como el de su líder, sigue siendo protagónico en la política nacional.

Uribe representa la ferviente defensa y promoción del modelo neoliberal en Colombia (Vega Cantor, 2014) y su doctrina de Seguridad Democrática, es enarbolada como el único camino viable y coherente para la nación colombiana (Garzón Vallejo, 2019). Por ende, al presentarse una amenaza en contra de su hegemonía, el líder del Uribismo lanzó una advertencia clara y sonante “Ojo con el 22” (Lo Digital, 2020, 7m52s). Con esto, Uribe declaró un estado de alerta y hacía un recordatorio de los pilares de la nación, sus valores y tradiciones, los cuales estaban en riesgo inminente de desaparición, si los colombianos no acudían a su convocatoria. Y para dar el ejemplo, él mismo se puso a la cabeza de la lucha, pues su origen, trayectoria y combates le daban las credenciales suficientes para ello.

Por tal motivo, resulta interesante y pertinente realizar el análisis de los elementos que aluden al nacionalismo presentes en el discurso público de Álvaro Uribe Vélez en el periodo en cuestión, especialmente aquellos acompañados del eslogan Ojo con el 22. Vale la pena aclarar que, en esta investigación, por discurso se entienden todos los actos de habla (locución, ilocución y perlocución (Austin, 1955). Sin embargo, la investigación no se limita a su análisis; se busca

contribuir en la desnaturalización<sup>1</sup> de dicho concepto. Esta investigación busca implementar la comprensión del nacionalismo en un espacio escolar definido: el área de Ciencias Sociales en el Colegio Francisco de Miranda de la localidad de Kennedy en Bogotá, específicamente con el grupo 10-04 de grado décimo.

Como resultado, el presente trabajo se divide en cuatro capítulos. En el primero se realiza un análisis de las principales propuestas teóricas sobre los conceptos nación y nacionalismo desde la corriente modernista. El segundo, inicia con un análisis de los elementos claves del nacionalismo en el discurso de Uribe Vélez, continúa con los mecanismos a través de los cuales se naturaliza el nacionalismo, y finaliza con la desnaturalización del nacionalismo presente en el discurso público de Álvaro Uribe Vélez durante la campaña presidencial de 2022. El tercer capítulo, se centra en el diseño de la propuesta pedagógica, al igual que el paradigma educativo que la orienta. Por último, el cuarto capítulo es una reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, los logros y erros fruto de la práctica pedagógica.

### **Pregunta problema y objetivos**

La investigación parte desde la siguiente pregunta problema: ¿El nacionalismo presente en el discurso público de Álvaro Uribe Vélez durante la campaña presidencial de Colombia del 2022 es algo natural con lo que nacen los colombianos?

El objetivo general que se estableció fue: Desnaturalizar el nacionalismo presente en el discurso público de Álvaro Uribe Vélez durante la campaña presidencial de Colombia del 2022.

---

<sup>1</sup> El concepto desnaturalización, se entiende como un conjunto de acciones —observar, interrogar, analizar, caracterizar, comparar, explicar y juzgar— que promueven un análisis crítico de aquellas construcciones históricas y sociales presentadas usualmente como inherentes al ser humano. Y, uno de los medios para lograr la desnaturalización, es ampliando el conocimiento sobre aquellos hábitos ideológicos y mecanismos que les permiten a dichas construcciones sociohistóricas insertarse y reproducirse de manera banal y natural en la vida cotidiana, así como en el sentido común de una comunidad (Billig, 2014).

Asimismo, se determinaron los siguientes objetivos específicos: Analizar la construcción histórica y social de los conceptos nación y nacionalismo; Relacionar los conceptos nación y nacionalismo con la categoría comunidad imaginada; Utilizar la categoría comunidad imaginada para el estudio de las culturas urbanas conocidas por los educandos.

### **Enfoque metodológico:**

Por medio de los anteriores objetivos se planteó promover en los educandos el uso de la curiosidad epistemológica y la construcción del pensamiento crítico. Para que, a través de ello, asumieran el rol de sujetos activos de la historia ante los hábitos automatizados de la vida cotidiana (Freire, 2010). Este rol activo es crucial por el análisis crítico del contexto, por lo tanto, también es una condición fundamental para el cuestionamiento de las creencias y prácticas que se han naturalizado en el día a día por medio del habitus, al igual que para su posterior desnaturalización (Billig, 2014).

El nacionalismo presente en el discurso público de Álvaro Uribe durante la campaña presidencial de Colombia del 2022 se entiende como un problema de estudio que se desarrolla en la vida cotidiana. En consecuencia, se asume como un objeto de estudio propio del presente histórico (Aróstegui, 2004). Por tal motivo, el enfoque metodológico que se considera más adecuado es la Historia del Presente propuesta por Aróstegui (2004).

Este autor, en su obra *La historia vivida: sobre la historia del presente*, propone una comprensión de la historia alejada de la idea tradicional decimonónica. Él se distancia de la dicotomía clásica entre un pasado fijo —distante— y un presente efímero —sin una carga experiencial suficiente que le permita constituirse como objeto de estudio de la historiografía, antes de transcurrir varias décadas desde su concreción—. Para este autor, el presente, el pasado y el

futuro se encuentran profundamente entrelazados. Por lo tanto, los sucesos actuales solo pueden entenderse a partir de las convergencias entre estas tres temporalidades históricas (Aróstegui, 2004, pp. 60-90). Esta propuesta implica un enfoque metodológico que invita a considerar el estudio de cuestiones como la dialéctica entre el acontecimiento y la duración (2004, p. 91).

El acontecimiento se entiende como un momento específico que le da un sentido nuevo a la realidad sociohistórica, claramente diferenciado del hecho histórico, debido a que se presenta como producto de la construcción del conocimiento y funciona como marca divisora entre dos estados. Es aquello que transforma la manera de interpretar y experimentar el mundo (Aróstegui, 2004, pp. 88-94). Por su parte, la duración es entendida como una continuidad dinámica que hace inteligible el tiempo y sus movimientos sociohistóricos, proporcionando una estructura a las transformaciones producidas por los acontecimientos y brindando un marco común, estabilidad y sentido colectivo (2004, pp. 99-101).

En la propuesta de Aróstegui (2004), también adquieren gran relevancia las categorías de campo de experiencia y horizonte de expectativa o esperanza, pues el presente se crea a partir de ellas y, al mismo tiempo, las recrea. En estas categorías, el presente se manifiesta como pasado activo a través de la memoria —tanto individual como colectiva— en el ahora, como percepción; y en el futuro como aquello que se espera, la expectativa (2004, pp. 71-76). En relación con lo anterior, el autor presenta la categoría de generaciones como una herramienta valiosa para el estudio del presente histórico (p. 120), debido a su papel en la fundamentación de la coexistencia del presente histórico. En él conviven diferentes generaciones con sensibilidades diversas que, mediante un flujo dinámico de integración y competencia entre ellas, terminan solapándose para darle sentido al presente a través de la construcción de identidades (pp. 126-127).

Para este autor, las generaciones no son una unidad cerrada ni homogénea, y no se pueden definir con base a un rango etarios, sino a partir de los roles y funciones desempeñados por los grupos de personas en determinados contextos históricos. Aróstegui (2004) distingue tres tipos de generaciones acorde a su rol social. La generación activa es aquella que ejerce el mayor poder e influencia en el presente histórico. Este grupo ocupa posiciones de autoridad política, económica y cultural, gracias a ello, tiene una posición dominante en la toma de decisiones que afectan la vida colectiva y transforman las estructuras existentes (2004, pp. 124-125).

La generación antecesora es aquella que ocupó el rol activo en otro presente histórico y que ahora debe transmitir el espíritu de su generación o entelequia (Aróstegui, 2004, pp. 110-115). La entelequia agrupa aquellas tradiciones, valores, y conocimientos que una generación ayudó a construir. Su influencia es fundamental para la continuidad histórica de una identidad, pues garantiza la transferencia de marcos interpretativos de la realidad social a la generación en formación o sucesora. Por último, la generación sucesora es aquella que se encuentra en proceso de recibir, asimilar y reinterpretar las influencias provenientes de las generaciones activa y antecesora, con las cuales convive. Esta generación se caracteriza por estar construyendo su identidad, lo cual implica un proceso activo de apropiación, cuestionamiento y transformación de lo recibido. Con ello crea su propia “imagen natural del mundo” (Aróstegui, 2004, p. 125).

Este entrecruzamiento dinámico de los presentes generacionales es lo que este autor llama presente histórico (Aróstegui, 2004, p. 121). A lo anterior se suma otra herramienta de gran utilidad: la historización, que, permite explicar el proceso, contexto y trasfondo de “las decisiones de los hombres en el momento presente en que fueron tomadas y puestas en práctica, para poder entender después sus consecuencias” (Aróstegui, 2004, p. 106). Esta herramienta hace posible evidenciar los cambios y continuidades en la interpretación del mundo, tanto de un grupo como de

los sujetos que lo conforman. Por tal motivo, este enfoque y las herramientas expuestas brindan grandes posibilidades para la presente investigación, pues permiten analizar la construcción y reconstrucción del nacionalismo que Uribe Vélez y el uribismo han hecho a partir de los hitos, conjuntos de valores, experiencia y estereotipos que él destaca en su discurso público durante la campaña presidencial de Colombia del 2022.

## CAPÍTULO 1: LA CUESTIÓN NACIONAL

Si algo le queda claro a un investigador tras adentrarse en los estudios de la nación y del nacionalismo, es que dichos conceptos tienen tantas interpretaciones como banderas nacionales tiene el mundo. El reconocimiento de dicho carácter multívoco es una cuestión crucial en los trabajos de los principales referentes del campo de estudio. A finales del siglo XX se realizaron importantes aportes desde lo que se conoce como la corriente modernista en los estudios sobre la nación y el nacionalismo (Hernández Aguirresarobe, 2015), este es el caso de los trabajos de autores como Ernest Gellner, Benedict Anderson, John Breuilly y Eric Hobsbawm, pero cabe aclarar que, si bien hay similitudes entre sus propuestas, también hay grandes diferencias en sus interpretaciones.

Según Hernández Aguirresarobe (2015) la corriente modernista surgió como oposición a las posturas predominantes dentro del campo: el enfoque primordialista y el enfoque etnonacionalista. Para empezar, el enfoque primordialista tenía como centro de sus interpretaciones, la creencia de que la nación es un elemento inherente al ser humano, y por lo tanto le ha acompañado desde el principio de su historia. En consecuencia, esta corriente no contempla factores referentes al contexto ya sean políticos, económicos o sociales. Para este enfoque, el mundo siempre ha estado compuesto por naciones culturales, las cuales representan el pilar de la historia humana.

En segundo lugar, el enfoque etnonacionalista (Hernández Aguirresarobe, 2015) se centra en la confluencia de los conceptos nacionalismo y etnicidad, entendiendo el nacionalismo desde su carácter político y la etnicidad como el conjunto de aspectos biológicos, religiosos e histórico-culturales. Este enfoque conserva el “carácter biológico del enfoque primordialista, pero admite la

importancia de procesos contextuales (...) considerándolos factores necesarios para el surgimiento del nacionalismo” (p. 5).

Por su parte, la corriente modernista (Hernández Aguirresarobe, 2015) se sustenta en cuatro principios: rechaza la naturalidad de la nación y su omnipresencia en la historia humana. La nación se entiende como un fenómeno artificial de las sociedades modernas, cuyo surgimiento se sitúa a finales del siglo XVIII y principios del XIX. Aunque el nacionalismo se presenta desde una universalidad formal, sus manifestaciones concretas están marcadas por una particularidad irremediable. La nación requiere de la existencia previa de sociedades con un modelo de organización estatal, y allí aparecen los nacionalismos; por lo tanto, esta institución precede al surgimiento de la nación. Nación y nacionalismo guardan una similitud en un aspecto fundamental, los dos tienen un carácter dual. En el caso del concepto nación, Hobsbawm (2020) planteó que hay dos maneras de conocer el fenómeno: la nación real, entendida como la realidad que esta representa y la nación “tal como la concibe el nacionalismo” (p. 17). Esta última forma de la nación representa una idealización que se puede reconocer de manera anticipadamente. Se puede decir que se ocupa del deber ser de la nación desde la doctrina. Mientras que la primera forma, guarda un carácter descriptivo sobre el proyecto de nación ya materializado, debido a esto “solo puede reconocerse *a posteriori*” (p. 17).

### **La nación como comunidad imaginada:**

La nación como concepto tiene múltiples interpretaciones, cada una suele poner el foco en un aspecto diferente, algunas con pretensiones elevadas como establecer una teoría universal y otras que, por el contrario, siguen un camino similar al propuesto por Rosanvallon (2003) en su apuesta *Por una historia conceptual de lo político*, buscando analizar las contradicciones del término durante su proceso de desarrollo histórico. Este es el caso de Benedict Anderson con

su obra *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Él acude a la categoría de comunidad imaginada para explicar su interpretación del concepto nación. Se tomó como principal referente para el presente trabajo en lo que respecta al concepto nación. Anderson (2021) define la nación como “una comunidad política imaginada (...) inherentemente limitada y soberana” (2021, p. 23), siendo imaginada porque, incluso en la nación más pequeña del mundo, la totalidad de sus miembros o compatriotas nunca se conocerán, incluso es probable que ni siquiera lleguen a escuchar o saber los unos de los otros a título personal, “pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión” (2021, p. 24). La limitación de la nación la explica como consecuencia de sus fronteras finitas, ya que incluso en la más grande, existen. Aunque sus fronteras pueden modificarse siempre van a colindar con las fronteras de otras naciones, ya que “ninguna nación se imagina con las dimensiones de la humanidad” (2021, p. 25).

En cuanto a su carácter de soberana, Anderson (2021) señala que se debe a los procesos históricos ocurridos durante el nacimiento y madurez de la nación. En ese momento de transformaciones, como es el caso del cambio en el orden establecido, la caída de dinastías otrora divinamente ordenadas que se veían enfrentadas a un mundo con pluralismo religioso en crecimiento. El mundo occidental encontró en la nación una nueva forma de legitimación y de cohesión, representada en un Estado soberano, visto como la garantía y el emblema de la libertad tan soñada. Para finalizar, el calificativo de comunidad se le atribuye porque:

(...) independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal. En última instancia, es esta fraternidad la que ha permitido, durante los últimos dos siglos, que tantos millones de personas maten y, sobre todo, estén dispuestas a morir por imaginaciones tan limitadas. (Anderson, 2021, p. 26)

Esta última parte de la cita es la que el autor señala como principal motivación para iniciar sus estudios sobre la nación y los nacionalismos.

Anderson (2021) encuentra en la modernidad el escenario de posibilidad para que la nación empiece a tomar la forma que se conoce actualmente. La modernidad para Anderson (2021) genera una serie de contingencias que obligan a rearticular los sistemas de legitimación existentes, hay una crisis o alteración, en los ámbitos de la fe, las formas de comunicar las ideas y los medios para legitimar al gobernante. En el siglo XVII, la fe cristiana estaba pasando por una crisis, desencadenada por la Reforma Protestante, la cual descentralizaba el poder de la iglesia, y alteraba la forma en la que las personas se relacionaban con Dios, este reconocimiento del individuo se adaptaba perfectamente con las necesidades del nuevo paradigma explicativo del mundo occidental, el capitalismo, que tomaba fuerza a pasos agigantados (Filosofía aquí y ahora, 2016).

Dentro de las nuevas ideas que circulaban, Anderson (2021) destaca la transformación en la concepción del tiempo, pasando de un tiempo vacío, en donde pasado y presente son simultáneos, a una lectura del tiempo donde el pasado se separa del presente y hay lugar para la perspectiva de un futuro lejano. Esto se veía enriquecido por los conocimientos de los pueblos sometidos de América —nuevos para los europeos—, junto al redescubrimiento de los pueblos asiáticos. Esta pluralidad tensionaba la narrativa de Europa como centro del mundo. La imprenta y las lenguas vernáculas también trajeron nuevas formas de comunicarse y un nuevo público, según Anderson (2021), la cual no era potestad de la nobleza, los grandes terratenientes, los cortesanos y el clero. Los nuevos artefactos culturales como la novela y el periódico favorecieron a la imaginación de un nosotros (Anderson, 2021, p. 78). Estos nuevos lectores, no solo por la lengua en la que leían, sino por las ventajas que les brindaban sus condiciones materiales de subsistencia (el estar alfabetizados), fueron “el embrión de la comunidad nacionalmente imaginada” (p. 78).

Sumado a lo anterior, también se encontraban limitados forzosamente por fronteras políticas existentes. Anderson (2021) concluye que la convergencia entre el capitalismo, la tecnología impresa y la gran diversidad en el lenguaje humano, representado en lenguas vernáculas, “hizo posible una nueva forma de comunidad imaginada, que en su morfología básica preparó el escenario para la nación moderna” (p. 81).

Estos factores juntos desde la perspectiva de Anderson (2021), golpearon fuertemente a los sistemas dinásticos de Europa, pues su legitimidad automática, basada en un halo de divinidad sagrada, inició su declive en el siglo XVII, en el momento en el que la iglesia empezó a perder su papel protagónico. Las estructuras jerárquicas no eran inmunes a este fenómeno; los monarcas empezaron a perder la diferenciación mística que tenían con respecto a sus subordinados, por lo tanto, el hecho que gobernarán “mediante alguna forma de dispensa cosmológica” (p. 66), dejaba de ser suficiente. Estas ideas, impresas en lenguas seculares, tuvieron gran calado en un nuevo público lector en auge, compuesto por estratos medios de funcionarios plebeyos de menor nivel. Fue dentro de este nuevo grupo donde surgieron “las primeras clases que alcanzaron la solidaridad esencialmente con base en la imaginación” (p. 125), Anderson (2021) se refiere allí a la burguesía, quienes “llegaron a imaginarse de manera general la existencia de miles y miles de personas como ellos mediante la lengua impresa” (pp. 124-125). Anderson (2021) le suma que el incremento en los niveles de alfabetización facilitó el apoyo popular, pues muy hábilmente, la burguesía logró cohesionar a las masas con el reconocimiento de su lengua al convertirla en lengua escrita.

En resumen, en este aspecto el trabajo de Anderson (2021) propone que, el vacío generado por la crisis del orden establecido hasta aquel momento se intentó llenar a través de figuras seculares. La ciencia empezó a explicar aquello para lo cual la única respuesta posible había sido Dios. Las lenguas vernáculas reemplazaron a las lenguas sagradas o las obligaron a mezclarse, y

se realizaron revoluciones para cambiar el orden político y las jerarquías sociales. Pero hubo un aspecto que la religión había manejado y necesitaba una nueva explicación, es lo que Anderson (2021) menciona como el darle “cierto sentido a las fatalidades de la existencia de todos los días” (p. 66). Tal es el caso de cuestiones como la pérdida, la servidumbre y sobre todo la muerte, además de ofrecer un mecanismo de redención para tales fatalidades. Según Anderson (2021), la nación y el nacionalismo toman un rol fundamental; la explicación de estas fatalidades con base a la voluntad de Dios resultaba inadmisibles para cualquiera de los estilos de “pensamiento evolutivos/progresistas” (p. 30). La nación y el nacionalismo se convirtieron en los encargados de asignarle al hombre un lugar en el cosmos. Esa capacidad de convertir la cuestión del azar en una manifestación del destino es donde radica “la magia del nacionalismo” (Anderson, 2021, p. 31). Para lograrlo, añade Anderson (2021), usa rituales tomados de la religiosidad, como es el caso de las plegarias matutinas, las cuales son sustituidas por la lectura del periódico, ambas conllevan una intimidad silenciosa, pero a la vez está atravesada por el hecho de que cada uno de aquellos que la realiza, “es consciente de que la ceremonia está siendo repetida simultáneamente por miles de otras personas en cuya existencia confía, aunque no tenga la menor noción de su identidad” (p. 65).

Para el autor, con la transformación del sustento de legitimidad de los gobernantes, también se abrió una nueva posibilidad para solventar una de las fatalidades cotidianas que estaba contenida por la religiosidad: la desigualdad. Anderson citando a Nairn (2021) destaca que la desigualdad real entre las clases sociales se ve encubierta por un “igualitarismo abstracto de los ciudadanos” (2021, p. 65, nota). Según Anderson (2021) esto ocurre gracias a que los mecanismos representativos ocultan los egoísmos y los presentan como un producto impersonal de la voluntad colectiva. Así se completa aquello que Anderson (2021) considera como los nuevos “modos de aprehensión del mundo” (p. 46)

Dentro de las formas de entender el fenómeno, Anderson (2021) distingue tres tipos principales de naciones que han servido de cierta manera como inspiración —afinidades, tensiones, síntesis— para los proyectos emprendidos desde la terminación de la Primera Guerra Mundial hasta la fecha: estas tipologías son producto del “nacionalismo criollo, vernáculo y oficial” (2021, pp. 215-216). Antes de adentrarse en las particularidades de cada una, es preciso señalar el significado primario del concepto nación que mayor relación presenta con su significado actual. Para Hobsbawm (2020) se puede identificar en los discursos políticos de los primeros tiempos de las revoluciones norteamericana y francesa, en donde el concepto “equiparaba ‘el pueblo’ y el estado al conjunto de ciudadanos cuya soberanía colectiva los constituía en un estado que era su expresión política” (p. 27).

Esta aclaración es pertinente porque en aquel momento es cuando surge el primer tipo de manifestación de la nación. Para este período, señala Hobsbawm (2020), la nación estaba irremediablemente vinculada al territorio, debido a que los Estados se definían esencialmente en términos territoriales. Otro aspecto, se dio en el marco de la declaración francesa de derechos de 1795, en donde se daba cabida a una multiplicidad de estados-nacionales como “una consecuencia necesaria de la autodeterminación popular” (2020, p. 28), sin importar el número de miembros o su extensión territorial, sin ligar elementos lingüísticos, étnicos, lo que determinaba la nacionalidad o pertenencia a la nación era simplemente “la condición de ciudadano francés” (p. 29), sin importar la lengua hablada, ejemplo de ello, los habitantes de Alsacia y Gascuña. Así, aquello que “caracterizaba a la nación-pueblo vista desde abajo era precisamente el hecho de que representaba el interés común frente a los intereses particulares, el bien común frente al privilegio” (Vilar como se citó en Hobsbawm, 2020, p. 29).

A pesar de lo anterior, Hobsbawm (2020) destaca que dichas posturas representaban el fundamento teórico de la nación revolucionaria, pero en la práctica, la lengua tenía un papel muy importante, a tal punto que “para la mayoría de los jacobinos, un francés que no hablara francés era sospechoso” (2020, p. 30). Esto se relaciona con la propuesta de Anderson (2021), pues en su análisis las lenguas vernáculas y el capitalismo impreso “crearon campos unificados de intercambio y comunicaciones por debajo del latín y por encima de las lenguas vernáculas habladas” (Anderson, 2021, p.78). Así, la lengua vernácula impresa permitió la creación de una conciencia de pertenencia a un “campo lingüístico particular” (2021, p. 78).

Adicionalmente, Anderson (2021) destaca el papel del capitalismo impreso en la creación de un “lenguaje de poder” (2021, p. 79) que se diferencia del de las antiguas lenguas vernáculas, debido a la selección de un dialecto particular al cual se le otorgaba una mayor jerarquía dentro del campo lingüístico. Estas jerarquías, según Anderson (2021), sirven para explicar “las luchas de finales del siglo XX en Europa [en donde] ciertas ‘sub’ nacionalidades tratan de cambiar su posición subordinada” (2021, p. 80).

En cuanto a las contradicciones presentes en los procesos de uniformidad lingüística, Hobsbawm (2020) identificó su existencia también en tiempos de la Revolución Francesa, aunque deja en claro que el reconocimiento de una persona como francesa o no, radicaba en la disposición de esta para adquirir la lengua francesa, no se le daba mayor relevancia a que esta lengua fuese de carácter nativo. Así, cuando alguien adquiría la lengua francesa esto lo vinculaba también con una serie de “libertades, leyes y características comunes del pueblo libre de Francia” (2020, p. 30).

En la comprensión del concepto de nación, los sectores políticos franceses aplicaban una ecuación, estructurada: “estado = nación = pueblo” (Hobsbawm, 2020, p. 31). Pero mientras el sector revolucionario-democrático, mantenía las posturas de la Nación Revolucionaria (disposición

de adquirir la lengua francesa), el sector nacionalista defendía que “la creación de las entidades políticas que podían contener la ecuación se derivaba de la existencia previa de alguna comunidad que se distinguiera de los extranjeros” (p. 31). Esta contradicción es una de las principales características de los proyectos de nación, que estos proyectos suelen tomar, de manera frecuente, “culturas que ya existen y las transforma en naciones, a veces las inventa, y a menudo las destruye” (Gellner como se citó en Hobsbawm, 2020, p. 18).

El ejemplo que se ha caracterizado hasta el momento es la primera tipología del fenómeno nación-nacionalismo y corresponde al proyecto de construcción de nación del nacionalismo popular vernáculo (Anderson, 2021), cuya manifestación más fiel desde la perspectiva del presente trabajo, se encuentra en el análisis de Hobsbawm (2020). Específicamente lo que el autor llama la nación revolucionaria francesa, la cual tuvo lugar a partir de 1789, hasta el ascenso de Napoleón, sobre quien Hobsbawm (2009b) escribió: “sólo destruyó una cosa: la revolución jacobina, el sueño de libertad, igualdad y fraternidad y de la majestuosa ascensión del pueblo para sacudir el yugo de la opresión” (Hobsbawm, 2009b, p. 83). Sin embargo, Hobsbawm (2009b) aclara que, tras la caída del emperador, el mito más poderoso que permaneció fue el de la revolución jacobina, el cual “inspiraría las revoluciones del siglo XIX, incluso en su propio país” (Hobsbawm, 2009b, p. 83).

Por su parte, la nación producto del nacionalismo criollo constituye el segundo tipo propuesto por Anderson (2021), aunque comparte elementos con el nacionalismo vernáculo. Cuando Anderson (2021) caracteriza este nacionalismo, se refiere al que se llevó a cabo en la América española, durante el período comprendido entre 1776 y 1838 (p. 82). En el campo de la política —al igual que en otras cuestiones— el panorama difería de Europa, pues los criollos, grandes terratenientes, quienes, a través de alianzas con un menor número de comerciantes y profesionales de diferentes tipos, mantenían el liderazgo de sus aisladas regiones. Para ellos la

inclusión de las clases bajas en el escenario de la vida política estaba lejos de ser una prioridad real. Tal argumento solo era una herramienta del discurso público de los criollos para seducir a las clases bajas. Las motivaciones para emprender sus empresas independentistas, era el temor que les producía la posibilidad de que “movilizaciones políticas de la ‘clase baja’, como los levantamientos de indios o los esclavos negros” (2021, p. 85) tomarán un papel protagónico. Este temor se exacerbó cuando Napoleón conquistó España y privó a los criollos “del apoyo militar peninsular en caso de emergencia” (p. 85).

Otra gran diferencia era el precario desarrollo del capitalismo (Anderson, 2021), en donde las colonias se veían completamente subordinadas al control de la metrópolis, dando como resultado un monopolio comercial controlado por la marina mercante española sobre “zonas económicas separadas” (2021, p. 91). A esto se suma “la dificultad inmensa de las comunicaciones en una época preindustrial” (p. 91), en donde cualquier viaje entre los principales centros de las diferentes regiones tomaba meses.

Para Anderson (2021) es usual que el surgimiento del fenómeno nación-nacionalismo en la región sea atribuido a factores como el “fortalecimiento del control de Madrid y la difusión de las ideas liberalizadoras de la Ilustración” (2021, pp. 87-88). Lo cual representó la aplicación de nuevos impuestos y un sistema de recaudo más eficiente, esto derivó en un escenario restrictivo para los criollos tanto en el comercio entre las colonias, como en el acceso a cargos administrativos, pues los procesos de centralización promovieron una gran oleada migratoria proveniente de la península. Pero el autor pone en tela de juicio esta narrativa.

Igualmente, Anderson (2021) explica que el fenómeno tampoco se puede atribuir al carácter autónomo de las unidades administrativas, porque a pesar de que con el paso del tiempo, el aislamiento y las características específicas de cada unidad, como es el caso de los factores

económicos, políticos o geográficos, les brindaron lugar de enunciación común, no constituye un motivo suficiente para explicar el fenómeno ya que “las zonas de mercado, las zonas ‘naturales’ geográficas o político- administrativas, no crean adeptos” (2021, p. 92). Sin embargo, estas unidades administrativas son un buen punto de partida, ya que a través del estudio sobre cómo los organismos de estas unidades creaban un significado para las vivencias de quienes las componían, brinda claridad sobre uno de los factores de identificación y de cohesión en esta parte del mundo. Específicamente, en lo que se refiere al fenómeno del peregrinaje, el cual se realizaba tanto por motivos religiosos, como por motivos seculares, pero en ambos casos ocurría el encuentro de personas provenientes de “localidades muy remotas y sin ninguna otra relación” (p. 93).

Según Anderson (2021) el peregrinaje de tipo secular en los imperios fuertemente centralizados significó, un intercambio tanto de documentos como de seres humanos provenientes de todos los rincones de su territorio. Dichos relacionamientos estaban marcados por limitaciones obstrucciones o restricciones, tanto en su movimiento horizontal como en el ascenso vertical, ya que los principales cargos eran asignados, generalmente, a los peninsulares (pp. 93-98). En consecuencia, para Anderson (2021) el peregrinaje restringido brindaba una de las condiciones de posibilidad más determinantes durante el proceso de formación de una comunidad imaginada entre los criollos, pues al encontrarse con otros que padecían los mismos suplicios, se convertían en compañeros de infortunio, tanto en las restricciones de su peregrinaje, como en la marca indeleble que se les asignaba por nacer en tierras no europeas. Esta exclusión irracional dio como resultado un Imperio que operaba bajo una lógica excluyente, según la cual alguien “nacido en las Américas, no podía ser un español auténtico; ergo, nacido en España, el peninsular no podía ser un americano auténtico” (p. 99).

Para Anderson (2021) está en la lógica excluyente y subordinada de los criollos era justificada por los peninsulares con las “ideas de contaminación biológica y ecológica que acompañó a la dispersión planetaria de los europeos y del poder europeo a partir del siglo XVI” (2021, p. 99). En estas ideas se afirmaba que factores como el clima y otros factores medioambientales tenían un efecto negativo elemental sobre la cultura y el carácter de los seres humanos que allí habitaban. Para los europeos, los criollos eran tan salvajes como el territorio en el que habían nacido, su naturaleza distaba de la de un europeo y en consecuencia no existían ninguna posibilidad de que pudiesen competir por ningún cargo o posición social.

Si bien, para Anderson (2021) la exclusión y el peregrinaje restringido brindaba una de las condiciones de posibilidad para “imaginarse como una nación” (p. 103), necesitaba del capitalismo impreso para consolidar una comunidad imaginada y darle un alcance territorial efectivo. A pesar de que el uso de la imprenta se había extendido primero en Virreinos como la Nueva España que, en la Norteamérica anglosajona, para finales del siglo XVII, eso no llevó a un desarrollo del capitalismo impreso en la región, pues en las ciudades donde había imprentas, como Ciudad de México y Lima, su producción estaba centrada en cuestiones eclesiásticas. Sería hasta la segunda mitad del siglo XVIII, cuando las imprentas locales aparecieron en la América española, mientras que los periódicos surgieron para finales del mismo siglo, teniendo según Anderson (2021), gran repercusión a escala local gracias a su característico enfoque provincial.

Para Anderson (2021) en la escritura de estos periódicos estaba presente en el ideario de los provincianos, la conciencia plena sobre la existencia de mundos muy similares al suyo. A pesar de esto, los eventos ocurridos en esos mundos eran leídos desde la narrativa de periódicos locales, no desde aquellos en donde habían ocurrido los hechos, por lo tanto, las interpretaciones de aquellos que los habían vivido y a quienes les afectaba, quedaban por fuera del alcance del lector.

En esto también, jugaba un papel importante el tiempo que tardaban en llegar las noticias, haciendo muy difícil para los lectores imaginar una simultaneidad entre los eventos vividos y los ocurridos en otras partes del inmenso imperio, por ende, los hechos eran presentados como similares, pero no como parte de un mismo proceso. A pesar de estas falencias técnicas, las cuales impidieron en cierto grado la materialización de una nación que reuniera a toda la América española, los periódicos provincialistas lograron crear comunidades imaginadas entre los conjuntos específicos de personas que los leían en búsqueda de información sobre su mundo (2021, pp. 104-107).

Por todo lo anterior, para Anderson (2021), el marco de una nueva conciencia nacional, se dio gracias a la confluencia del peregrinaje de los funcionarios criollos y el desarrollo del capitalismo impreso criollo, ambos fueron determinantes y decisivos en su desarrollo histórico. Si bien, las influencias de la Ilustración y el Liberalismo les dieron grandes herramientas teóricas e ideológicas para enfrentar críticamente al Antiguo Régimen, están lejos de ser el móvil principal de los proyectos nacionales. Algo similar ocurrió con los factores económicos, aunque fueron de gran importancia, pero esos elementos no “podrían haber creado por sí solos la clase o la forma de la comunidad imaginada (...) ninguno de estos conceptos proveyó el marco de una nueva conciencia” (2021, pp. 108-109).

Ahora, muy diferente de los dos tipos de construcción de nación mencionados anteriormente, Anderson (2021) introduce el producido dentro del proyecto del nacionalismo oficial o dinástico. Este fue característico en los Imperios dinásticos del siglo XIX y se dio principalmente a partir del decenio de 1820, como respuesta al auge de movimientos sociales con ideas cercanas a la nación revolucionaria o popular. Los proyectos de construcción de nación oficial se caracterizaron por inicialmente ser procesos de naturalización de las dinastías europeas en el imaginario colectivo con el fin de retener “el poder (...) sobre los enormes dominios políglotos

acumulados desde la Edad Media” (2021, p. 137). El ejemplo más reconocido de este nacionalismo y nación oficial es la rusificación zarista, el cual tomó como referencia a un grupo social muy reducido para usarlo como referente y pilar de la identidad nacional de un imperio gigantesco y variado. Según Anderson (2021) la selección de la cultura referencial se puede presentar de dos formas: inventando una cultura con base a los ideales nacionalistas del proyecto o modificando una cultura existente. O como también propone Gellner (2001), al punto de “llegar a ser completamente irreconocible” (Gellner, 2001, p. 81).

Según Anderson (2021) fue hasta mediados de siglo cuando las monarquías europeas, al ver el éxito y popularidad de la idea nacional, decidieron centrar sus políticas hacia la identificación nacional, utilizándola como una nueva herramienta de cohesión y al mismo tiempo sostener su legitimación como clase dominante (pp. 133-136).

Para Anderson (2021) lo que hace del ejemplo ruso un referente cuando se habla de la nación y el nacionalismo oficial es la planificación detallada del proyecto. El primer hecho en el cual se acude a la idea de nación se dio tras la invasión de las fronteras rusas por parte del ejército de Napoleón, en ese momento “el conde Sergei Uvarov, en un informe oficial de 1832 propuso que el reino se basara en los principios de Autocracia, Ortodoxia y Nacionalidad (natsionalnost)” (2021, p. 139). Para el momento en el que Uvarov hizo su propuesta el Imperio ruso tenía una serie de inconvenientes para llevarla a cabo, uno de ellos, el lenguaje, pues estaba lejos de ser un factor unificador. Durante el siglo XVIII en San Petersburgo la lengua de la corte era el francés, la nobleza provincial hablaba en alemán y los siervos, que representaban aun a las mayorías, más de la mitad hablaban una lengua nativa distinta del ruso. Fue hasta finales del siglo XIX cuando “la rusificación se convirtió en la política dinástica oficial” (p. 139).

Para ese momento ya se habían producido diversos nacionalismos dentro de las fronteras del imperio como el ucraniano, incluso Anderson (2021) señala que la rusificación se posibilitó, gracias a la necesidad de mecanismos para enfrentar a esas nacionalidades emergentes. Con la rusificación, el ruso se impuso como lengua obligatoria en la formación escolar e incluso se cerraron instituciones en donde se usaba el alemán. Este proceso de rusificación probó su efectividad al colocar el nacionalismo con base en la idea de la Gran Rusia como justificante del trono.

Para Anderson (2021), el ejemplo ruso como forma de cohesionar nacionalmente su imperio sirve para hacerse una idea del funcionamiento de las primeras naciones conformadas con base en el nacionalismo oficial, pero lo más relevante de este modelo son las implicaciones que tuvo dentro del marco ideológico sobre la construcción de nación. De esta manera, las nacientes naciones de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, consideraban que algo inherente al fenómeno nación-nacionalismo es el “carácter imperialista agresivo (...) [pues] las grandes naciones eran conquistadoras mundiales” (2021, pp. 153-155). Esto quedó demostrado en el Congreso de Berlín de 1885 que dio como resultado el infame reparto de África entre las potencia imperialistas europeas.

Sin restar importancia a los nacionalismos vernáculo y criollo, y a la influencia que tuvieron, el modelo del nacionalismo oficial fue el que mayor peso tuvo dentro del contexto en el cual, según Anderson (2021), se dio “la difusión mundial de la comunidad nacionalmente imaginada” (2021, p. 156).

Si bien, con su tipología del fenómeno nación-nacionalismos Anderson (2021) brinda una interpretación muy valiosa del objeto de estudio, tanto desde el carácter descriptivo y prescriptivo de los conceptos, es necesario relacionarlo con el análisis realizado por Eric Hobsbawm (2020)

para ampliar la información sobre las condiciones de posibilidad que le han sido exigidas a los pueblos con aspiraciones nacionales. El mismo Hobsbawm (2020) en su propuesta argumenta de manera clara que es importante estudiar y conocer el fenómeno no solo desde la perspectiva de quienes lo diseñan y reproducen conscientemente —pues señala él que ha sido la tendencia, cuando hace una crítica al trabajo de Gellner—, ya que eso ignora la capacidad activa de las mayorías y se da por sentado un carácter estático y cerrado, no solo a los conceptos, sino a los pueblos. Cuando en realidad ocurre todo lo contrario, el fenómeno nación-nacionalismo siempre está en un proceso de cambio, incluso, dichos cambios pueden ser radicales y producirse en períodos de tiempo muy cortos. También, se desarrollan de manera muy desigual dentro de la misma comunidad imaginada, ya que la identidad nacional (cuando existe) “no excluye el resto de identificaciones que constituyen el ser social o es siempre superior a ellas” (Hobsbawm, 2020, p. 19).

En cambio, para tristeza de los nacionalistas, siempre se conjuga con identificaciones de otro tipo y características, por lo tanto, el desarrollo de la conciencia nacional varía entre agrupaciones sociales, regiones, etc. Incluso Hobsbawm (2020) afirma que, ni siquiera la ideología y los movimientos más estables pueden dar cuenta de la totalidad de las ideas e interpretaciones de sus miembros más leales, por este motivo cualquier análisis que dejé de lado la dualidad de estos fenómenos quedará inevitablemente incompleto (pp. 19-20).

Tras haber recordado la complejidad y amplitud del fenómeno, con el fin de evitar la simplificación del mismo en modelos estáticos y leyes universales, se puede continuar con otro de los grandes aportes de Hobsbawm (2020) para el campo de estudio. Este es el caso de la importancia que desempeñan las condiciones materiales de una comunidad imaginada, en otras palabras, la viabilidad material de un proyecto de nación. Si bien en la actualidad el derecho de autodeterminación de los pueblos es uno de los principios argumentos de aquellas comunidades

que demandan el establecimiento de su propio Estado-nación, durante el proceso de cristalización de la era de los Estados Nacionales fueron otros los criterios los que ocupaban ese lugar. Tanto Gellner (2001) como Hobsbawm (2020) hacen referencia al principio de nacionalidad como uno de los pilares de la teoría liberales burguesas sobre la nación. Para Hobsbawm (2020) este principio era bastante vaporoso, arbitrario y selectivo, pues en la práctica solo aplicaba para naciones de cierta relevancia. No se definía qué era específicamente y debía respaldarse en la herramienta teórica del principio del umbral el cual indicaba la viabilidad o posibilidad de éxito de un determinado pueblo que aspiraba a constituir una nación, como resultado, estos principios se convirtieron en un blindaje para las grandes naciones, otrora Imperios, pues las protegía de la posible fragmentación de sus vastos territorios al arrebatarle la posibilidad de legitimación a los proyectos que dentro de sus fronteras se gestaran (Hobsbawm, 2020).

Para Hobsbawm (2020), el periodo 1830-1880 corresponde al predominio de lo que podríamos llamar el factor de viabilidad nacional y se dio como producto de las tensiones entre la Escuela del Liberalismo Clásico, seguidores de la economía-política propuesta por Adam Smith, la Escuela de Economistas Alemanes liderados por Friedrich List e influenciados por las tesis de Alexander Hamilton. Mientras la Escuela del Liberalismo Clásico afirmaba que la nación y los límites que esta imponía eran un obstáculo para el desarrollo económico, cuyo único límite debería ser el Mercado Mundial —aunque entre dientes reconocían la dependencia que tenían de la nación en la práctica para protegerse de actores económicos extraterritoriales más fuertes que ellos y para garantizar la seguridad de los contratos y de la propiedad dentro de sus fronteras—, por otro lado, la Escuela de Economistas Alemanes afirmaban que la única protección para la economía de un Estado en desarrollo era que esta fuese controlada por el Estado, lo cual también permitía “desarrollar el germen de la nacionalidad” (Hobsbawm, 2020, p. 38) y mantener fuerte la

estructura a largo plazo. En adición con esto, la nación entraría al Mercado Mundial en las mejores condiciones. Desde esta lógica surgió el factor de viabilidad nacional, el cual era profundamente económico, ya que los candidatos a nación debían cumplir con unos requisitos fundamentales, como contar con una extensión territorial suficiente para cumplir con la demanda de recursos naturales, igualmente tener una población numerosa, por lo menos para cumplir con las necesidades de mano de obra para formar una unidad de desarrollo sólida, apta, para el proceso de industrialización capitalista. De no ser así, se consideraba que dicho proyecto carecía de una justificación histórica válida para existir.

Aunque el factor de viabilidad nacional surgió de las teorías de la Escuela de Economistas Alemanes, le fue de gran utilidad a las grandes naciones ya existentes y a los grandes Estados que se proponían adoptar una identidad nacional, pues delimitó la lógica a través de la cual debía funcionar lo que en ese momento denominaban “el futuro del mundo civilizado” (Hobsbawm, 2020, p. 40). Este mundo civilizado tomaba como guía la economía de los Estados a gran escala, los cuales habían alcanzado todas las metas imaginables por la humanidad según los teóricos del liberalismo burgués (lo que incluye a las dos escuelas). Esto traía unas normas implícitas para quienes querían alcanzar o mantener el estatus de nación: A) la conformación de naciones era vista como una evolución social e histórica siempre y cuando tuviera como objetivo un proyecto de expansión o de unificación, pero nunca uno de fragmentación; B) que dicho proyecto debía contar con una “asociación histórica con un estado que existiese en aquellos momentos o un estado con un pasado bastante largo y reciente” (Hobsbawm, 2020, p. 46); C) contar con una élite cultural antigua que tenga la capacidad de homogeneizar al resto de la población, dicha élite debía estar respaldada por una lengua escrita, sin importar que no fuera usada mayoritariamente, podía ser meramente de carácter administrativo o literario, esto funcionaba perfectamente para proyectos en

donde no había un único Estado, como fue el caso de Italia y Alemania; D) para finalizar, pero no menos importante, el proyecto debía tener una capacidad de conquista demostrada, ya que — acorde a las ideas evolucionistas de la época— se consideraba que si un pueblo era capaz de someter a otros, era una afirmación de que dicha nación sería el resultado de un proceso de evolución dentro de la misma especie humana (Hobsbawm, 2020, pp. 46-47).

Algo interesante que destaca Hobsbawm (2020) es el motivo por el cual la nación se convirtió en algo tan llamativo y atractivo para los ideólogos del liberalismo burgués fue su carácter novedoso y su popularidad creciente; la nación era un concepto en construcción. Por lo tanto, la nación podía adaptarse para responder a los propósitos que mejor sirvieran a la ideología liberal burguesa. Frente a esto Hobsbawm (2020) señala los ejemplos brindados por Renan sobre los casos de Parma y Hannover en contraste con los de Suiza y Países Bajos (p. 46).

Si bien, Hobsbawm (2020) enmarca el predominio del factor de viabilidad nacional durante la primera etapa de los estudios sobre los conceptos de nación y nacionalismo (1830-1880), durante la segunda etapa (tras la Primera Guerra Mundial) con la irrupción del principio de autodeterminación, no representó la desaparición del factor de viabilidad nacional, pues la idea del progreso universal desde la lógica liberal burguesa se mantuvo vigente. El funcionamiento actual del factor de viabilidad nacional se puede evidenciar en la homogeneización siempre y cuando se acepte asumir “la condición subordinada de alguna unidad mayor o [retirarse] de la batalla para convertirse en depositaria de nostalgia y otros sentimientos” (Hobsbawm, 2020, p. 50).

A manera de síntesis, Billig (2014) ofrece una interesante interpretación. La nación como forma de agrupación y organización social resultó ser tan atractiva porque, inicialmente ante la alta demanda por parte de los Estados industrializados europeos de una homologación de aptitudes y el auge del capitalismo, la nación en su forma institucional (el Estado-nación) brindaba un

modelo de dirección central al servicio de una clase dominante emergente, la cual podía dirigirlo directa o indirectamente. En adición, su éxito como ideología internacional radica, irónicamente, en su carácter delimitador, ya que otorga una sensación de autonomía dentro de un orden mayor (el de los Estados-nacionales) el cual garantiza una soberanía presentada como universal.

De igual manera, según Billig (2014) los principios en el establecimiento de las fronteras son supremamente variados y arbitrario en ocasiones, como pueden seguir la ronda de un río, pueden retorcerse como una serpiente a través de llanuras. Incluso el factor cohesionador carece de estabilidad, naciones como Bélgica que un día se fundamentaron su identidad por factores religiosos, ignorando sus diferencias lingüísticas, durante la última década del siglo pasado llegaron a proponer una separación con base a sus lenguas. Por lo tanto, no se puede hallar un principio lógico en los factores que tradicionalmente se presentan como pilares de la nación, lo que sí se puede destacar es la capacidad de reconfiguración que esta y la ideología que la sustenta, el nacionalismo, tiene para mantenerse vigentes (2014, pp. 43-50).

### **Nacionalismo:**

Ahora bien, ya se abordaron diferente propuestas desde la corriente modernista sobre el concepto nación y aunque en ellas es recurrente el uso del concepto nacionalismo, teniendo en cuenta que son interdependientes, eso no brinda una idea clara sobre este concepto. Anderson (2021) en sus tipologías del fenómeno señaló las características de tres tipos de nacionalismos (vernáculo, criollo y oficial). Es necesario complementarlo con las propuestas de otros autores para ampliar la interpretación del concepto. La propuesta de Michael Billig (2014) es de gran utilidad.

Para Billig (2014) el nacionalismo es la ideología en la cual se soporta el orden mundial de las naciones. Entendiendo a la ideología desde Eagleton, quien la define como “los patrones de

creencias y de prácticas que vuelven <<naturales>> o inevitables las disposiciones sociales vigentes” (Eagleton citado en Billig, 2014, p. 36). Dicho conjunto de creencia y prácticas, en este proceso de naturalización construyen un sentido común que se presenta como universal. Cuando Billig (2014) caracteriza este sentido común, hace referencia al entendimiento del orden mundial de las naciones, esto incluye los conocimientos, las normas y los códigos de valores, las obligaciones y la forma en la que se debe actuar. Podría decirse que es un manual para entender el sistema u orden en el cual se vive y, operar satisfactoriamente dentro de él. Por tal motivo, este sentido común conlleva a la naturalización de la nación, de su orden mundial y de su ideología, el nacionalismo. En consecuencia, el fenómeno se interpreta como algo inherente y natural al ser humano y es esto, según Billig (2014), lo que hace que el concepto nacionalismo sea “al mismo tiempo, obvio y oscuro” (p. 35), pues, aunque una persona reproduzca el nacionalismo en su vida cotidiana, no es consciente de ello, ni de su existencia, ni de su reproducción (2014, pp. 33-37).

Para rastrear los orígenes del nacionalismo, el trabajo de Gellner (2001) ha sido de gran valía para los demás autores de la corriente modernista en los estudios sobre nación y nacionalismo. Según él hay una explicación causal que permite entender el surgimiento del nacionalismo. Para Gellner (2001) fue necesaria la existencia del Estado y su andamiaje institucional para que el nacionalismo, pues el autor interpreta que el auge de las sociedades industriales hizo necesario el surgimiento de una forma de organización humana acorde al modo de producción, el cual requería para su pleno funcionamiento un proceso de centralización de la autoridad y otro de homogeneización de la cultura del trabajo. Para ello, Gellner (2001) afirma que era fundamental una estructura institucional que se encargara de ambas tareas. Por un lado, garantizar las condiciones óptimas para la producción, como la propiedad privada, el control arancelario, por otro lado, asegurar la formación de la mano de obra. De esta manera el Estado,

ajustado a las necesidades de las sociedades industriales, se convirtió en un aliado indispensable de reproducción que facilitó la construcción de comunidades imaginadas en términos nacionales, dando forma al surgimiento de los nacionalismos, lo cual brindaba a estas comunidades en construcción un nuevo horizonte de expectativa en la conformación de un Estado que respondiera a los intereses de esa naciente comunidad. En consecuencia, es clave la frase icónica de Gellner: el “nacionalismo engendra las naciones, no a la inversa” (p. 80).

Con relación a lo anterior, Gellner (2001) es enfático al afirmar que el nacionalismo no es de modo alguno accidental o una contingencia, ya que en su proceso de construcción se pueden encontrar muchas características que dan evidencia de una planeación e intencionalidad de sus arquitectos del capital.

Otro elemento a subrayar está en la creación y consolidación de identidades nacionales, tarea del nacionalismo que Billig (2014) considera crucial. Según Billig (2014) las identidades nacionales son “formas de vida social (...) creaciones ideológicas atrapadas en procesos históricos” (p. 51). En cuanto a su proceso de construcción afirma que suele ser en su mayoría violento. Ya que el nacionalismo es en sí mismo una lucha por la representación de la nacionalidad, pues la comunidad imaginada al tener un carácter limitado y localizado —como lo planteó Anderson (2021), postura que Billig (2014) comparte—, da como resultado un enfrentamiento entre diferentes grupos dentro de una misma comunidad imaginada, cada uno con sus particularidades, los cuales buscan tener una posición hegemónica respecto a los demás en esa representación. Sobre la construcción de identidades nacionales Billig (2014) añade que los grupos dominantes, para consolidar su visión particular de la identidad nacional suelen recurrir a herramientas como la construcción de símbolos o a la modificación de otros ya existentes. Gellner (2001) también brinda una visión sobre este punto. Según él, para los nacionalismos triunfantes era válido, tanto inventar

culturas y tradiciones, así como reintroducir lenguas muertas en la búsqueda de consolidar elementos de cohesión favorables a su ideología. En esta misma línea, en la búsqueda de hegemonía los nacionalismos suelen anclar su proyecto a supuestas culturas antiquísimas, las cuales pueden ser completamente artificiales o estar enteramente transfiguradas. Con esta técnica, los símbolos extraídos de la supuesta cultura antigua o primaria permiten la reafirmación histórica del proyecto nacionalista, ya que con esta práctica suelen asegurarse “algunos puntos de contacto con los primitivos modos de vida y dialectos populares locales” (2001, p. 82). Así, los grupos dominantes establecen puentes materiales con unos principios, supuestamente, del interés general de la nación y legitiman su posición de garante de los mismo.

Pero para Billig (2014) esta construcción de identidades está lejos de ser un proceso sencillo y pacífico, pues en su interior se gestan una serie de tensiones y conflictos, los cuales se dan como producto de una contradicción presente en las entrañas mismas del nacionalismo, el soporte de varios de sus pilares ideológicos se basa en la combinación de rasgos particulares y universales, opuestos entre ellos.

Un ejemplo que brinda Billig (2014) sobre las contradicciones entre los rasgos particulares y universales del nacionalismo, es el aura que rodea a la nacionalidad soberana. Ya que en el orden mundial de las naciones se le ha asignado una aura sagrada al derecho de autodeterminación de los pueblos para existir como nación. Esta fue la argumentación de Bush padre al justificar la Guerra del Golfo en 1991, el derecho de Kuwait a existir como nación debía ser de conocimiento universal y se presentó como un derecho absoluto de todos los pueblos. Pero este mismo derecho fue ignorado por Estados Unidos cuando su aliado “el gobierno de Indonesia, se anexionó Timor Oriental en 1975” (2014, p. 18).

Para Billig (2014) esta contradicción se originó desde el surgimiento mismo de la nación como pilar de la revolución, porque cuando la dotaron de soberanía y la hicieron portadora de la legitimidad de un Estado, “<<la nación>> no era una entidad concreta cuya existencia pudieran asumir todos los ciudadanos [en su lugar]. Era un proyecto a realizar” (p. 52). Por lo tanto, la carga de significado y reconfiguración del concepto es constante.

Según Billig (2014) es precisamente esa capacidad de adaptación del nacionalismo la que le ha permitido sortear las contradicciones entre sus rasgos particulares y universales. Ante las tensiones producidas por dichas contradicciones, el nacionalismo debe reajustarse en función de alguna característica particular o universal cuando se hace necesario. Para ello, es usual que el nacionalismo se alimente de otras identidades preexistentes a través de sincretismos, con los cuales se logra invisibilizar, aunque sea de manera momentánea, las contradicciones que amenacen la cohesión de la comunidad. Adicionalmente con estos reajustes del nacionalismo se enriquece su arsenal simbólico.

Continuando con la capacidad de adaptación del nacionalismo, otro de los puntos clave señalados por Billig (2014) es su camuflaje a través de otros conceptos. Si bien, actualmente en el mundo occidental está bien visto hablar de la nación, el concepto nacionalismo sufre una recepción muy diferente, pues suele estar relacionado con movimientos extremistas o relegado a zonas periféricas alejadas de los núcleos del capitalismo central, tanto que el nacionalismo se ha convertido en un concepto peyorativo en el lenguaje coloquial y en el lenguaje académico. Marginación que según Billig (2014) puede ocurrir por medio del nacionalismo proyectante, en donde el fenómeno se considera como algo esporádico propio de grupos extremistas ajenos a los valores occidentales. O por el nacionalismo naturalizador, el cual plantea que estas cuestiones son

una necesidad del ser humano, llegando a sugerir que la ausencia de las mismas, bajo el rotulo de Patriotismo, es un problema que exige una intervención inmediata. (2014, pp. 38-40).

En consecuencia, Billig (2014) analiza el concepto patriotismo, el cual suele definirse en oposición al nacionalismo. Ambos conceptos se presentan como inherentes al ser humano, pero antagónicos. Ya que según científicos sociales como Walker Connor y Morris Janowitz (como se citaron en Billig, 2014, pp. 100-105) el patriotismo está motivado por el amor al grupo del cual se es miembro y cuando actúa solo lo hace a manera de reacción frente a las amenazas que se le presenten; mientras que el nacionalismo es una fuerza irracional que surge del fanatismo y el odio hacia los demás grupos existentes, por lo tanto, es beligerante y constituye una amenaza. Pero para Billig (2014) estas teorías se basan más en el deseo que en evidencias empíricas. Según él, su principal defensa son las investigaciones de Kosterman y Feshbach de 1989 los cuales, a través de unos cuestionarios entregados a ciudadanos estadounidenses, pretendían diferenciar los conceptos.

Para Billig (2014) dicha investigación tiene una serie de errores que hacen muy cuestionables sus conclusiones. Aunque presentaron las escalas de análisis como independientes, estas tenían un alto grado de correlación, a tal grado que quienes obtuvieron el puntaje más alto en la prueba de nacionalismo también lo hicieron en el de patriotismo; de igual manera los encuestados afines al partido republicano obtuvieron puntajes más altos en ambas rubricas que los afines al partido demócrata (2014, p. 104). Además, otra de las carencias cruciales de dicho estudio para Billig (2014) es la presuposición del odio como impulsor del nacionalismo. Pues para él, se evidencia que el principal móvil de quienes participaron en las guerras del siglo XIX fue la voluntad de sacrificio en lugar del odio al enemigo (2014, p. 104).

Como ya se ha mencionado en varias ocasiones la capacidad de adaptación del nacionalismo es una de sus principales herramientas para mantenerse vigente en escenarios muy diversos. Por

tal motivo, como propone Billig (2014), no es de extrañarse que el nacionalismo se presente con diferentes atuendos para ofrecer una distinción retórica acorde a las necesidades de cada contexto. Esto, para el autor, hace parte del desenvolvimiento del fenómeno en la dialéctica de recuerdos y olvidos propuesta por Renan (2004).

Por un lado, según Billig (2014), el olvido se manifiesta en el nacionalismo cuando las personas olvidan que el mundo de las naciones es una construcción histórica y social, por lo tanto, se entiende como algo inherente a la humanidad. Igualmente, al naturalizarse el conjunto de creencias y prácticas es fácil olvidar llamarlas por su nombre. Por otro lado, está el recuerdo, el cual se manifiesta al recordar el conjunto de creencias y prácticas del nacionalismo, pero bajo el término más conveniente dentro del contexto determinado. Para Billig (2014) esa dialéctica de recuerdo/olvido va mucho más allá. No se restringe a producir colectivamente una ceremonia de lo deseado y una amnesia que lo resulta inconveniente. Su mayor potencialidad radica en el punto medio de esta dinámica, lo que Pierre Bourdieu llama *Habitus*, entendido como “las disposiciones, prácticas y rutinas del mundo social ordinario” (como se citó en Billig, 2014, p. 79). En el *Habitus* el significado de las cosas adquiere un carácter banal, ya que el objeto “no [es] recordado conscientemente, ni olvidado: [queda] preservado en la vida cotidiana” (Billig, 2014, p. 79). Para Billig (2014) un ejemplo claro de lo anterior es lo que ocurre con las tradiciones, las cuales “pueden estar al mismo tiempo presentes y ausente, en actos que preservan la memoria colectiva sin la actividad consciente de individuos que lo recuerden” (2014, p. 79). Este proceso permite reciclar tanto pensamientos como conductas y presentarlas bajo nuevos nombres. Por lo tanto, permite que el pasado opere de forma activa en el presente.

Ahora bien, tras la caracterización del concepto nacionalismo brindada por Billig (2014) y enriquecida con los aportes de otros autores de la corriente modernista, es preciso adentrarse en

una de las cuestiones fundamentales señaladas Billig (2014), la cual orienta su investigación: “ensanchar el término <<nacionalismo>> para que abarque los medios ideológicos mediante los cuales se reproducen los Estados-nación” (2014, pp. 21-22). Billig (2014) analiza dos mecanismos específicos de reproducción del nacionalismo: el manifiesto y el banal. Las cuales se relacionan profundamente con la dialéctica recuerdo/olvido y con el Habitus.

En primer lugar, Billig (2014) identifica al nacionalismo manifiesto o acalorado. Este mecanismo hace énfasis en el recuerdo, la exaltación, la reverencia y en lo excepcional. Si bien Renan (2004) aclara que aquello que se recuerda y conmemora puede ser fruto de triunfos o derrotas colectivas, ya sean heredadas o vividas, ambos son una muestra del esfuerzo y sacrificio del grupo (Renan, 2004, p. 11).

Billig (2014) estudia la propuesta de Anthony Giddens para entender este mecanismo de reproducción del nacionalismo, pues para Giddens el fenómeno tiene una raíz psicológica y se manifiesta en forma de sentimientos, los cuales se activan ante cualquier alteración de la rutina. Por lo cual, suelen tener un carácter enérgico y efímero, pero no son una constante en la vida cotidiana de las personas. En consecuencia, el fenómeno del nacionalismo se activa y desactiva ante la presencia o ausencia de estímulos. Así, según Billig (2014) para Giddens el nacionalismo en la vida cotidiana actual “es la excepción, no la regla” (Billig, 2014, p. 82).

Por una línea similar, se puede señalar la propuesta de Ernest Renan (2004), el plebiscito cotidiano. Ya que, para él la nación y su ideología son producto de un acuerdo tácito entre los miembros de un grupo, los cuales se identifican y reconocen como miembros de la misma colectividad. Han olvidado (de manera voluntaria y/o involuntaria) sus diferencias y se han reunido en torno a la conmemoración de una serie de recuerdos (triunfos y derrotas) que los unen, como pilares históricos de su fraternidad, pero también como argumento de los sacrificios venideros. Lo

cual se condensa, en palabras de Renan (2004) en “el consentimiento, el deseo claramente expresado de continuar la vida común” (2004, p. 11).

Acorde al análisis de Billig (2014), se podría decir que ambas posturas expuestas, sufren por la ausencia de un elemento fundamental, el Habitus no es considerado en sus interpretaciones, aunque es preciso reconocer que la propuesta de Bourdieu sobre el Habitus apareció más de cien años después que el trabajo de Renan y cinco años después del trabajo de Giddens. Iniciando con la hipótesis de Renan (2004), el plebiscito cotidiano requiere de un pleno razonamiento sobre el fenómeno por parte de quienes participan en él o una “voluntad consciente” (Billig, 2014, p. 162). De esta manera, el nacionalismo se presentaría como el producto de una reflexión diaria, porque implica la toma de decisión. Ya que, es cada persona la que reafirma su identificación, su deseo de construir la vida común con el grupo.

Como réplica a la hipótesis de Renan se puede acudir a una de las cuestiones principales presentes en el trabajo de Billig (2014), específicamente en donde se relaciona Habitus y las identidades nacionales. Si lo que hace posible a una nación y al nacionalismo es el plebiscito cotidiano, cómo se explica que el fenómeno siga existiendo en el mundo occidental. La hipótesis de Renan (2004) no brinda una explicación sobre la naturalización que se ha hecho del fenómeno. Esta naturalización es la que, según Billig (2014), permite que se niegue abiertamente la presencia del fenómeno o se relegue a la periferia y a los grupos extremistas ajenos a los valores occidentales. Por tal motivo, si hay una naturalización el fenómeno pasa desapercibido en lugar de ser reflexionado y expresado en forma de plebiscito, entonces “no hay ninguna elección diaria consciente” (Billig, 2014, p. 163).

En cuanto a la hipótesis de Giddens, Billig (2014) señala que, si bien es cierto que existen días especiales y ceremonias en las que se celebra y conmemora la identidad nacional, al igual que

existen momentos extraordinarios en donde se enarbola el nacionalismo, afirmar que el nacionalismo se limita a ese campo de acción es un reduccionismo. El autor continúa, mencionando que algo similar ocurre con los símbolos nacionales. Para clarificar esta idea, Billig (2014) se centra en la bandera y la relación particular de los estadounidenses con ella. Este símbolo ha llegado a un nivel de sacralización muy alto según él y está abrumadoramente presente en el día a día de los estadounidenses, a tal punto que hay indicaciones claras para su uso. Pero eso no quiere decir que su veneración sea constante y consciente, porque si bien se enarbola la bandera que está presente en una ceremonia, alocución presidencial o desfile militar, a la bandera que está impresa en una revista, caja de cigarrillos o empaque de golosinas no se le presta mayor atención, incluso es arrojada al basurero sin ningún reparo (2014, pp. 74-80).

Para Billig (2014), esas banderas que no reciben honores no dejan de tener una vinculación simbólica con la nación, pero si cambian su función al flotar en las aguas de la rutina que los miembros de la comunidad nacional transitan mecánicamente, la bandera pasa de la conmemoración a la banalización. Eso no quiere decir que cambie su significado, pues si se le pregunta a cualquier persona de dicha comunidad, responderá lo que dicho símbolo representa, la bandera no deja de ser bandera por el trato que se le dé. Aquí radica el punto débil de la hipótesis de Giddens, ya que no puede explicar por qué un mismo símbolo, cuya veneración ha llevado a millones de personas a entregar sus vidas, puede ser desechado sin que cambie su vinculación simbólica. En respuesta a las falencias de las teóricas expuestas anteriormente, surge la teoría sobre el segundo mecanismo de reproducción del nacionalismo, la propuesta de Billig (2014): el nacionalismo banal.

El nacionalismo banal, como propone Billig (2014), opera por medio del Habitus, consiste en la constante repetición y recreación de una serie de recordatorios insertados en hábitos

rutinarios, los cuales tienen como finalidad hacer que el mundo de las naciones se convierta en un entorno natural de la humanidad, adquiriendo un carácter omnipresente en la memoria colectiva de las naciones consolidadas. A diferencia de las grandes ceremonias o actos de exaltación del nacionalismo manifiesto, el nacionalismo banal se soporta en pequeñas palabras y en pequeñas acciones que se repiten constantemente en todos los escenarios de la vida social, desde la charla sobre los resultados deportivos de la semana con el vecino, hasta los productos de los medios de comunicación y la cultura de masas, incluso encuentra lugar entre las líneas de los discursos políticos del nacionalismo acalorado. Para Billig (2014), esta versatilidad del nacionalismo banal hace que identificarlo sea una tarea en extremo minuciosa para el investigador, pues su huella se encuentra en los detalles. Una de las recomendaciones hechas por el autor, es focalizarse en lo que él denomina la “deixis patriótica” (Billig, 2014, p. 179).

Según Billig (2014), la deixis patriótica es un señalamiento del lugar de los sujetos y de los objetos en el mundo. Opera por medio del establecimiento de límites, otorgando una delimitaciones en el plano espacial (un aquí), en el temporal (un ahora) y en la identidad (un quienes). De esta manera, entre las sombras de las minucias, la deixis patriótica le brinda un contexto de enunciación a los actores del mundo de los Estados-nación, un sentido común (2014, pp. 179-184). Para Billig (2014), la deixis patriótica se puede encontrar en el uso constante de palabras como nosotros, ellos, aquí, esto y conceptos adaptados para que discursivamente funcionen como sinónimos de nación (como es el caso de pueblo, sociedad, país, patria y territorio). En ellas reside un significado profundo, son la representación banal de la identidad nacional, en ellas recae toda la carga simbólica que resultó del proceso de construcción histórica y social de la nación. En adición, esta representación banal permite que la carga simbólica sea entregada a través de términos cálidos, familiares y acogedores, los cuales están revestidos de un halo de sacralidad, seguridad y

coherencia. Ya que, por medio de la banalización la nación “se hace al mismo tiempo presente e inadvertida al presentarla como *el* contexto” (Billig, 2014, p. 184).

Con relación a lo anterior, Billig (2014) añade que el nacionalismo banal en el proceso de establecimiento de *El contexto* suele recurrir a la utilización de estereotipos, los cuales son presentados como una encarnación, tanto de la identidad nacional, como de aquello que la amenaza. Dentro de esta retórica se construye un nosotros generalizado, al mismo tiempo que se construye su oposición, ellos o los otros, tanto de manera explícita, como a través de las omisiones, dándole a la diferencia un carácter de exterioridad. Destacando el rol de los políticos y los medios de comunicación en la construcción de una “percepción de la semejanza” (p. 211). Fortaleciendo los lazos de cohesión nacional y recordando constantemente la existencia de dicha unidad, por medio de estereotipos, mensajes o actos deícticos, se otorga una garantía de que los compatriotas —a pesar de ser sumergidos día tras día en océanos de información— en su actuar automatizado en el mundo, no olviden cuál es su patria (2014, pp. 210-213).

## **CAPITULO 2: DESNATURALIZANDO EL NACIONALISMO DEL DISCURSO**

### **PÚBLICO DE ÁLVARO URIBE VÉLEZ**

Una vez establecidas las interpretaciones teóricas que se tomaron como referencia para el estudio del fenómeno nación-nacionalismo en el presente trabajo, es posible analizar el fenómeno dentro del contexto colombiano. Actualmente la ideología de mayor influencia en lo que se refiere a la construcción de la identidad nacional colombiana es el uribismo; una ideología que se puede ubicar en la extrema derecha del espectro político, y recibe su nombre del político más influyente de los últimos 25 años en Colombia, Álvaro Uribe Vélez (Gutiérrez Sanín, 2020, pp. 73-75). Si bien, durante la segunda y tercera década del siglo en curso, el uribismo ha recibido uno que otro revés —como la reelección presidencial de Juan Manuel Santos en 2014; la firma de los Acuerdos de la Habana en 2016; la puesta en marcha de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) en 2017; el juicio por los presuntos delitos de soborno, soborno en actuación penal y fraude procesal que enfrenta Álvaro Uribe Vélez; y el triunfo de Gustavo Petro en las elecciones presidenciales de 2022—, su papel es protagónico en la configuración del nacionalismo colombiano.

Si bien, el uribismo y su carismático líder han sido fervientes promotores y defensores del modelo neoliberal en Colombia, cabe aclarar que el giro neoliberal en Colombia tiene su origen en las reformas iniciadas en la década de 1990, particularmente con la Apertura económica del gobierno Gaviria (1990- 1994). Pero también, es preciso señalar que, durante los gobiernos de Uribe Vélez y su doctrina de la Seguridad Democrática, en Colombia se experimentó un proceso reconfiguración de la vida cotidiana, con el fin de garantizar —ya fuese creando o reproduciendo— las condiciones materiales e ideológicas necesarias para favorecer el pleno funcionamiento del modelo neoliberal. A través de herramientas como: la fragmentación del tejido social y la promoción del individualismo; el incremento del control por parte del sector privado sobre los

medios y relaciones de producción; la implementación de la acumulación por desposesión; y la privatización de los bienes y recursos públicos.

Por tal motivo, resulta pertinente realizar el análisis de los elementos que aluden al nacionalismo presente en el discurso público de Álvaro Uribe Vélez —particularmente aquellos acompañados del eslogan Ojo con el 22— que tuvieron lugar en la contienda electoral correspondiente a la campaña presidencial de 2022. En consecuencia, con el presente capítulo se pretenden analizar los elementos claves en dicho discurso relacionados con el nacionalismo, desarrollando cada una de las ideas expuestas en los dos párrafos anteriores. Teniendo como finalidad contribuir con la desnaturalización del nacionalismo presente en el discurso público de Álvaro Uribe Vélez durante la campaña presidencial de 2022.

### **Crónica de una lucha por la hegemonía nacionalista:**

Antes de adentrarse en las características particulares del nacionalismo presente en el discurso público de Álvaro Uribe Vélez durante la campaña presidencial de 2022 en Colombia, es preciso realizar una contextualización para entender el lugar de enunciación del señor Uribe Vélez. Para tal tarea, resulta de gran utilidad el trabajo de David Bushnell (2021), *Colombia: una nación a pesar de sí misma*, pues brinda un panorama general de los procesos y acontecimientos que marcaron la historia política de la nación colombiana.

Allí se destaca que, como resultado de las convulsiones desde finales de la década de 1980 a raíz del conflicto armado y el auge del narcotráfico, en 1990 el entonces presidente Cesar Gaviria decidió patrocinar una nueva Constitución, para “propiciar un renacimiento de la confianza nacional” (Bushnell, 2021, p. 352). Esa Constitución fue promulgada en 1991 y según Bushnell (2021) marca el inicio de la etapa actual de la historia política colombiana, de la cual se destaca el

crecimiento y fortalecimiento exponencial de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), grupo paramilitar responsable de las masacres más atroces experimentadas en aquella época —sobre ambos temas se profundiza más adelante— unas de las más recordadas son aquellas ocurridas en los Montes de María (Colectivo de Abogados “José Alvear Restrepo” [CAJAR] & Comisión Colombiana de Juristas [CCJ], 2020).

Este fue el escenario en que inició la carrera política de Álvaro Uribe Vélez. En su natal Antioquia, el Cartel de Medellín se encontraba en su momento cúspide y el país se preparaba para experimentar un cierre de siglo con una espiral de violencia sin precedente, pero estas últimas dos décadas del siglo XX al igual que las correspondientes al siglo XXI se abordaran con mayor detenimiento más adelante (Bushnell, 2021). Las alianzas entre gobierno y narcotráfico también captaron los reflectores con el proceso 8000 en contra Ernesto Samper (presidente entre 1994-1998), tras la denuncia de Andrés Pastrana respecto a unos aportes del Cartel de Cali a la campaña del presidente electo. También se destaca el Despeje del Caguán, como resultado de las negociaciones de paz entre las FARC y el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002), que consistió en la entrega de “40.000 kilómetros cuadrados como sitio de negociaciones, la guerrilla la utilizó como base para acciones subversivas y lugar de retención de secuestrados” (Bushnell, 2021, p. 395). Otro acontecimiento de gran relevancia fue la puesta en marcha del Plan Colombia (1999) firmado entre Estados Unidos y Colombia como parte de la Guerra contra las drogas, el cual consolidó la presencia y los intereses estadounidenses en Colombia y le brindó un arsenal y capacidades militares inéditas.

Este es un contexto, muy general, en el cual se dio el ascenso a la presidencia de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010). Quien en campaña prometió un gobierno basado en la moral, que se iba a distanciar de la politiquería y trataría con mano dura a los enemigos de la patria. Según él, la

insurgencia (2021, p. 395). Uribe fortaleció la alianza con Estados Unidos y se puso como meta la ampliación de las Fuerzas Armadas y una mayor cobertura de estas, para darle a la insurgencia una demostración de fuerza. Si bien, al principio dicho proyecto bélico parecía mostrar resultados favorables para el gobierno, fue opacado por su relacionamiento con grupos paramilitares, algo compartido con los de Pastrana y Samper (2021, pp. 410-413). Las características de esa alianza se tratan más adelante.

### **Ojo con el 22, la naturalización del nacionalismo en el discurso de Álvaro Uribe Vélez:**

El 16 de agosto del año 2020 Álvaro Uribe Vélez dio su primera entrevista luego de que ese mismo mes la Corte Suprema de Justicia ordenó su detención domiciliaria debido a una investigación en su contra por una presunta manipulación de testigos y fraude procesal (para la fecha de redacción el proceso sigue abierto). En esta entrevista Uribe Vélez brindó su interpretación de los hechos, de los cuales según él era una víctima (RevistaSemana, 2020a). Un fragmento de esta entrevista, extraído por revista semana, fue retransmitido y se hizo viral rápidamente. En ese minuto y tres segundos, Uribe puso en tela de juicio a las instituciones, particularmente a la Corte Suprema de Justicia y dirigiéndose directamente a los colombianos les hizo una advertencia sobre el peligro que se avecinaba para el año 22, sus palabras fueron las siguiente:

En estos días yo vi a políticos decir —“que el respeto a las instituciones”— ¡perdón, que las instituciones se hagan respetar! Cuando hay unos magistrados al servicio de unos intereses políticos, que en Colombia defienden terroristas y aliados, esos magistrados son los que están irrespetando la institucionalidad. Y yo sí quiero decirle a los colombianos, con mucha franqueza, ¡cuidado con el año 22, cuidado con el año 22! Que aquí estamos viviendo una especie de prechavismo, ¡cuidado con el año 22! Que nos quieren llevar en

nombre de la libertad, a la supresión de las libertades. En nombre de la equidad nos quieren llevar a la eliminación de la empresa privada y a la desfinanciación de las políticas sociales. En nombre del crecimiento y el desarrollo nos quieren llevar al total colapso de la economía. Y en nombre de la transparencia nos quieren llevar a, el manejo chavista de la justicia. (RevistaSemana, 2020b, 0m0s-1m03s)

De estas palabras pronunciadas por Uribe Vélez llama la atención, el uso constante de aquellas que se refieren a un nosotros, como: estamos y nos. También las hay para referirse el opuesto, los otros o lo que viene de ellos, como: quieren, prechavismo y chavista. Los magistrados se presentan como cómplices de los terroristas y sus aliados. De la misma manera, da por hecho la existencia de Colombia y los colombianos, prechavismo y chavista, al igual que aquellos que lo escuchan entendimiento sobre lo que habla, por lo tanto, no ve necesario explicar el significado de estas palabras. Adicionalmente, Uribe hace un contraste entre los valores colombiano y aquellos que pretende imponer los otros, quienes amenazan la nación colombiana. Así, la lucha es entre: libertad vs supresión de libertad; equidad vs eliminación; políticas sociales vs desfinanciación; crecimiento y desarrollo vs colapso; y transparencia en la justicia vs justicia chavista.

Acorde a lo anterior, lo más relevante del discurso de Uribe Vélez no es solo el acto locucionario, sino el acto ilocucionario y el acto perlocucionario (Austin, 1955). En términos simplificados y más coloquiales, no solo importan las palabras que dijo, también importan las intenciones que él tenía al usar cada una de ellas, al igual que las consecuencias que su uso acarrea, el impacto, los efectos que un acto de habla tiene sobre las personas que lo reciben.

Para el 12 de octubre de 2020, Uribe ofreció un discurso público, el cual fue transmitido por redes sociales y medios de comunicación, en el retomaba ideas presentadas en la entrevista previamente citada, pero también había una serie de modificaciones y adiciones, dentro de las

cuales se destaca la consolidación de la forma final de su eslogan para los comicios del año 2022, Ojo con el 22, adoptado rápidamente por los sectores afines a su ideología y convertido en tendencia en la red social Twitter con el #OjoConEl22. El mismo Uribe Vélez se encargaba de reforzar su eslogan, compartiendo capturas de pantalla de publicaciones de ciudadanos del común que compartían su interpretación sobre la posible venezolanización de Colombia (Uribe Vélez, 2020). En dicho discurso, el principal referente de la derecha colombiana plasmó de manera más específica las pautas que su proyecto nacionalista debía seguir. Uribe nuevamente se presentó como la víctima de una persecución fraguada por un sistema judicial corrupto, diseñado según él durante la administración Santos. Este sistema, por medio la Jurisdicción Especial para la Paz y algunos magistrados de la Corte Suprema de Justicia buscaba imponer un régimen socialista atroz que legitimaba la violación de menores, el secuestro, el narcoterrorismo y la impunidad. Proyecto atroz que, en sus palabras, buscaba anular “las capacidades colombianas” (Lo Digital, 2020, 3m30s).

Para Uribe, este proyecto de régimen socialista lo perfiló como objetivo debido a su personalidad contestataria, con la cual, él dice “he trabajado por Colombia con amor” (Lo Digital, 2020, 1m42s). Por tal motivo, propuso a los colombianos poner como prioridad la realización de una reforma a la justicia que llevara a la derogación de la JEP, redefiniera los Acuerdos de la Habana y protegiera a las Fuerzas Armadas. Pero, para ello era necesario que los colombianos dieran todo su apoyo al gobierno uribista encabezado, en aquel momento, por Iván Duque, igualmente a los candidatos que deseaban darle continuidad. Ya que, según Uribe, dicha colectividad estaba logrando, a pesar de la pandemia del covid-19, enormes avances en materia de economía, educación, condiciones laborales, salud, medio ambiente, infraestructura, conectividad,

seguridad social y en la lucha antidrogas, guiándose de manera meticulosa por el “principio de seguridad con legalidad” (Lo Digital, 2020, 3m13s).

Por tal motivo, Uribe hacía énfasis en el momento crucial que se aproximaba, ya que la integridad de Colombia y la existencia de su democracia estaban en serio peligro debido al proyecto socialista encarnado por los detractores del uribismo. Según Uribe, sus detractores deseaban “replicar el fracaso de Venezuela y Nicaragua” (Lo Digital, 2020, 5m51s). Para Uribe, el triunfo de sus detractores en la contienda electoral de 2022 representaba el apocalipsis de la nación colombiana. En consecuencia, él decidió asumir personalmente —aunque no en las urnas, porque la reelección no está permitida actualmente en Colombia— la defensa de Colombia, los colombiano y el empresariado, cerrando su discurso de la siguiente manera:

A las confiscaciones del socialismo, (...) opongámonos con más seguridad, más empresas que ofrezcan más oportunidades (...) Al odio de clases del socialismo, opongamos nuestra convicción de economía fraterna. Mantendré la lucha por mi honorabilidad. Mi carrera electoral ha sido de disciplina, trabajo, diálogo popular, austeridad. Empezó de niño, de la mano de mi madre, con un superior ejemplo de amor a Colombia. Mi vida pública ha generado mucha controversia, pero carezco de voluntad para dejar de pensar en Colombia. No puedo renunciar a advertir las amenazas que nos acechan. Sé que no tengo cupo en el tren del apaciguamiento, donde por evitar las dificultades de la lucha y congraciarse con el tigre se termina en sus fauces.

Soy sobreviviente por la protección de Dios, de la Santísima Virgen y de los soldados y policías de Colombia; razón poderosa para sentir que el reposo y la resignación no hacen parte de mis opciones.

Saludos, compatriotas, por la defensa de la libertad y de la democracia, hasta el final ¡Ojo con el 22! (Lo Digital, 2020, 6m10s-7m52s)

A los elementos simbólicos presentes en los dos ejemplos citados —los cuales se reforzaron durante la temporada de campaña electoral— le fueron añadidos otros. En una entrevista con Vicky Dávila, el líder del uribismo ofreció una lectura sobre el Paro Nacional de 2021, en la cual realizó una caracterización de los dos bandos en confrontación. Por un lado, estaban los colombianos trabajadores, emprendedores, los empresarios, civiles que actuaban en legítima defensa, el presidente Duque, el partido Centro Democrático, la Fuerza Pública y por supuesto él mismo, quienes querían encontrar una forma pacífica de salir de la crisis provocada por la pandemia. En el otro bando ubicaba a los ideólogos de los Acuerdos de la Habana, los seguidores de la ideología de las FARC, los indígenas, los milicianos, la comunidad internacional (incluido el Parlamento Europeo) influenciada por las FARC, sectores extremistas, Venezuela, Cuba, Juan Manuel Santos y Gustavo Petro, aunque se negó en varias oportunidades a pronunciar los nombres de los dos últimos, su rostro evidenció satisfacción cuando los periodistas lo hicieron por él (RevistaSemana, 2021).

Al igual que en los ejemplos citados anteriormente, Uribe no desaprovechó la oportunidad para señalar al grupo opositor, a quienes él llama ellos, como impulsores de un proyecto venezolanizador y que la vez pretender replicar a Cuba en Colombia. También recordó su condición de víctima por la persecución, de la cual según él era objeto. Y volvió a señalar a los Acuerdos de la Habana como causantes del clima violento en Colombia. Finalmente, sobre el Paro Nacional, el cual era el punto central, dijo lo siguiente:

Yo nunca había visto una fotografía tan clara de lo que se llama la combinación de las formas de lucha. Aquí hay unos sectores que quieren determinar un resultado electoral con

la violencia, con el caos. Muchas personas de los bloqueos en las carreteras dicen (...) que ellos quieren llevar al país al hambre para que Duque renuncie o para llevarlo como un títere a las elecciones del año entrante e imponer un triunfo de los promotores de esta violencia. (RevistaSemana, 2021, 1m5s-1m36s)

Así mismo, el 15 de octubre de 2021, líder derechista publicó un video en su perfil de Twitter. Allí, Uribe Vélez dibujo con palabras el trágico transitar que, según él, ha vivido su ejemplar familia — trabajadora, pujante, emprendedora—, la cual, durante los últimos 70 años sufrió a causa de la violencia política, particularmente la comunista, y la expropiación sindicalista (infiltrados por las FARC). No siendo suficiente, para aquel momento era blanco de nuevos ataque por parte de los senadores Gustavo Petro e Iván Cepeda, pues afirmó: “Petro y Cepeda, ambos a la cabeza del odio comunista, con su ignorancia productiva, quieren hacer de mi tarea de finquero otro motivo de populismos electoral y de cobarde incitación a la violencia contra mi persona y mi familia” (Uribe Vélez, 2021<sup>a</sup>, 1m55s-2m13s).

Casi un mes después, Uribe introdujo otro concepto a la caracterización de sus rivales, el neocomunismo, del cual, él afirmó, Gustavo Petro era el representante más peligroso en la región. Algo muy particular, es la manera en la que el líder de la extrema derecha convirtió lo que en principio parece una virtud, la inteligencia, como una amenaza aterradora para la nación colombiana, ya que dicha capacidad no se alinea con los intereses y principios nacionales. Sus palabras fueron las siguientes:

Colombia puede llegar a tener el peor neocomunismo de la región, porque el doctor Petro es mucho más inteligente que Chávez, el doctor Petro es mucho más inteligente que Castillo, que el presidente Fernández de Argentina, el doctor Petro es mucho más inteligente que Daniel Ortega de Nicaragua. Entonces, por eso yo he dicho muy reflexivamente que el

maestro no fue Chávez, fue Petro quien le enseñó a Chávez. Colombia puede tener el más peligroso comunismo de toda la región, porque tiene el líder más inteligente del neocomunismo, que es el doctor Petro. (Uribe Vélez, 2021a, 0m0s-0m40s)

Al mismo tiempo, Uribe Vélez lanzó una salva vidas, a través del cual los colombianos podían evitar el colapso de su nación. Él afirmó sobre el Centro Democrático (su partido) que, para tranquilidad de sus compatriotas “aquí hay un partido con unos principios muy importantes para la democracia: Inversión privada, política social, Estado austero, seguridad” (Uribe Vélez, 2021b, 0m56s-1m8s). En este punto, es primordial señalar que la sobrecarga de elementos simbólicos y el uso de algunos conceptos,<sup>2</sup> con los que Uribe Vélez pretende argumentar la relevancia nacional de su ideología no es gratuita, sus actos de habla no son algo espontáneo, todo lo contrario, hacen parte de una construcción intencional, diseñada de manera meticulosa. La cual se puede entender desde dos propuestas teóricas analizadas en el capítulo anterior.

Rosanvallon (2003), al estudiar la modernidad democrática y los regímenes totalitarios, encontró un fenómeno que puede ayudar a entender las estrategias retóricas de Uribe: la “exacerbación utópica del principio representativo” (2003, p. 62). Dicho fenómeno consiste en la pretensión de existencia de una sociedad consolidada de manera homogénea, legible, la cual se identifica a cabalidad con aquellas o aquella persona que le representa. Por tanto, Uribe parece aceptar que en su figura recae la voluntad de la nación, en lugar de un grupo específico. Así, él es presentado como la encarnación de la nación colombiana, pero, al mismo tiempo se une a lo que Billig (2014) llama “el protocolo cortesano moderno: [en el cual] los dirigentes políticos deben afirmar que actúan por los intereses de la nación” (2014, p. 58).

---

<sup>2</sup> La sobrecarga simbólica y el uso de conceptos como comunismo, neocomunismo, socialismo y chavismo por parte de Uribe Vélez se analiza más adelante, cuando se aborda el anticomunismo en Colombia.

Conviene especificar que, Uribe Vélez no es el primer sujeto en encarnar la carga simbólica de la identidad nacional colombiana. Nieto (2012), identificó que una de las prioridades de los historiadores del siglo XIX, sin importar su afiliación política, fue construir los primeros símbolos nacionales. Pues, a través de ellos, la nación podía abstraerse a sí misma, y al mismo tiempo, comunicarle al mundo cuales eran las características que la hacían única. Una de estas construcciones fue el símbolo del héroe, quien reunía las virtudes que lo convertían en el estereotipo ideal de la nacionalidad, un referente para sus compatriotas. Por consiguiente, tras la creación del símbolo, el paso siguiente era su mitificación, proceso que se realizó en todos los escenarios públicos fue posibles, en las escuelas, bautizando plazas, parques edificios y avenidas en su honor y por supuesto, en celebraciones nacionales como el centenario de la independencia de 1910. Donde, para el autor, los héroes eran presentados como tutores de la nación, un buen ejemplo de la relevancia del Culto a el Héroe en la construcción de la identidad nacional colombiana.

Retomando, cuando Uribe Vélez hace algún tipo de alusión a su origen, su familia, su madre, su formación, su fe, sus valores (incluyendo los relacionados con la economía), su carrera, sus miedos y sus objetivos, lo hace porque considera que estos criterios son igual de importantes para sus compatriotas. Él da por hecho la existencia primigenia de una homogeneidad en las creencias y prácticas que le dan forma a la identidad nacional colombiana. En consecuencia, partiendo de las premisas anteriores, el uribismo y su líder, por medio de la constante reproducción de las ideas, la carga simbólica y los concepto que constituyen el discurso Ojo con el 22, al igual que aquellos que lo complementan, generan un recordatorio del nacionalismo por medio del Habitus, llevan a la banalización y a la naturalización del conjunto de creencias y prácticas de una ideología nacionalista específica, la defendida por Álvaro Uribe Vélez.

Dicha naturalización no es obra exclusiva de los discursos citados, como bien señala Billig (2014) la naturalización se logra banalizando el nacionalismo a través del establecimiento de hábitos en la vida cotidiana. Por lo tanto, esta construcción histórico-social, sobrepasa el espacio temporal de las campañas presidenciales de 2022 y los actos de habla de Uribe Vélez. Un ejemplo de ello es el libro *Colombia una nación hecha a pulso* del editor Iván Garzón Vallejo (2019). Este libro plasma la interpretación de 17 autores sobre la configuración de la identidad y los pilares de la nación colombiana, aunque cada uno pone el foco en cuestiones específicas, existen varios puntos de encuentro, claves en la construcción de un mismo discurso. Para ellos, Colombia es una nación concreta y consolidada alrededor de unos valores cruciales, que constituyen los pilares de la nacionalidad. Estos pilares, aunque son interdependientes, se agrupan en tres grandes ejes: la defensa de la libertad y la democracia liberal, el fortalecimiento del Estado y de las Fuerzas Armadas, y la defensa de la propiedad privada, el libre mercado y el papel heroico del empresario. Su propuesta teórica pone énfasis en centrarse en los aspectos positivos del proceso de construcción de nación y señalar aquello que puede representar un obstáculo para el pleno desarrollo de las potencialidades colombianas (Garzón Vallejo, 2019).

### ***Pilares de la nación colombiana encarnados por Álvaro Uribe Vélez***

Montenegro (2019), sostiene que uno de los principales activos nacionales es el amor que su gente profesa por la libertad desde el principio de la vida republicana. Ese apego histórico de la nación colombiana ha permitido el desarrollo de una democracia sana y estable, con relación al contexto regional caótico. De esta manera, para el autor, la experiencia nacional colombiana está marcada por una tradición legalista democrática, en donde las élites (representantes de la voluntad nacional, siguiendo a Renan) se han caracterizado por tener una disposición al diálogo, su respeto por las leyes y la búsqueda de la paz negociada. Una muestra de ello fue el Frente Nacional, en

donde se forjaron las condiciones materiales para que se introdujeran gradualmente la mayoría de los sectores de la sociedad, teniendo cuidado de aislar a todos los grupos extremistas anómalos que pretendían afectar la unidad nacional. Como parte de este eje, Gómez Albarello (2019) subraya el valor de la cultura legalista y cívica de la nación, rasgo presente desde su nacimiento encarnado en la figura del prócer Francisco de Paula Santander. Para este autor, la disposición al diálogo, junto al respeto y devoción por la ley han permitido evitar dictaduras y encausar conflictos a través de medios institucionales, todo bajo el halo de la defensa de los Derechos Humanos. Esto, según Cepeda Ulloa (2019), dio como resultado un sistema político colombiano basado en la independencia de sus instituciones y la división de las ramas de poder público.

Sin embargo, Montenegro (2019), también señala unos pasivos persistentes que entorpecen el desarrollo nacional, como la falta de consenso de las élites al abordar temas fundamentales, como la consolidación del monopolio de la fuerza legítima a manos del Estado en todo el territorio nacional. De igual manera, terminar con la laxitud jurídica ante crímenes como la insurrección y dar fin a los mitos que justifican la violencia insurgente, por ejemplo, presentando al sistema colombiano como causante de la violencia, ya sea porque el Estado es un ente supuestamente opresor, porque las élites son instigadores de actos de violencia o porque la violencia es una respuesta a factores como la pobreza y la desigualdad.

Aquí aparece el primer obstáculo de la nación colombiana, la violencia, pues en palabras de Dangond Gibsone (2019), el balance evolutivo del Sistema político colombiano está determinado por una sociedad que “lleva inserta la semilla de la fragmentación” (p. 173). En referencia a este problema, Agudelo y Garzón Vallejo (2019) identifican dos grandes tipos de violencia en la historia de Colombia: la violencia defensiva, derivada de una reacción a las agresiones perpetradas por grupos que amenazan su modo de vida, ejemplo de ello, señalan los

conflictos entre liberales y conservadores y la respuesta de los grupos de autodefensas, paramilitares y narcotraficantes a los ataques guerrilleros.

En segundo lugar, Agudelo y Garzón (2019) ubican a la violencia utópica. Esta es propia de los grupos insurgentes, quienes con tal de imponer su proyecto ideológico han realizado un uso nefasto de todas formas de lucha combinadas. Para Gómez (2019), estos grupos guerrilleros son los principales gestores de la violencia en Colombia, pues fueron ellos quienes, inspirados en ideas y referentes extranjeros, como la Revolución cubana, buscaron el camino de la violencia. Su fe ciega en esas consignas los llevó a cometer violaciones de los derechos humanos y desatar nuevos focos de violencia, incitando la respuesta bélica de las Fuerzas Armadas y de los paramilitares, quienes en su sed de venganza se veían obligados a reaccionar.

A pesar de lo anterior, según Gómez Albarello (2019), en Colombia triunfa el espíritu cívico sostenido por lo que constituye el segundo eje: la estabilidad nacional también se fundamenta en el fortalecimiento del Estado y sus instituciones, particularmente las Fuerzas Armadas. La fortaleza estatal colombiana, ha sido, según este autor, un factor determinante en la estabilidad nacional y específicamente en la lucha contra la violencia y la división. Por ejemplo, en el desarrollo de condiciones adecuadas para el establecimiento de negociaciones de paz que le dieran fin a los enfrentamientos y las diferencias. Para Gómez (2019), este fue el medio por el cual muchos insurgentes se incorporaron a sistema político democrático, abandonando las armas.

Para Giraldo Ramírez (2019), estos procesos de paz son en sí mismos una prueba fehaciente de la fortaleza del Estado, cuyo éxito es visible en los largos periodos de postconflicto que siguieron a los procesos de paz realizados durante los siglos XX y XXI.

Si bien, para Montenegro (2019) en Colombia la izquierda ha sido históricamente débil y los regímenes autoritarios generan repudio, pues se honra la visión democrática de los padres fundadores de la patria, el rol de sus instituciones sólidas y estables ha sido crucial. Esto permitió según Agudelo y Garzón (2019) que, sin importar el tipo de violencia generada en el país, todos sus principales referentes se hayan sometido al sistema democrático colombiano liberal, el único modelo victorioso y viable en la nación. Pues la fortaleza del estado y sus Fuerzas Armadas, sumado a la baja popularidad de la insurgencia, permitió que gobiernos como el de Uribe logaran: por un lado, negociar la desmovilización de las AUC y por otro lado a través de la fuerza doblegar “la voluntad de lucha de las FARC” (Agudelo y Garzón Vallejo, p. 54).

Agudelo y Garzón (2019), concluyeron que, gracias a esta capacidad de negociar y doblegar, ha sido posible que las riendas de la nación siempre hayan estado bien sujetas por sus representantes legítimos, quienes han podido someter a quienes desafiaron su autoridad. Así, el carácter democrático liberal y un Estado fuerte ponen a Colombia un paso más cerca del fin de la violencia, aun cuando el narcotráfico y el discurso populista de la izquierda intente poner en tela de juicio la voluntad de las mayorías. En eso último, según Gómez (2019) se puede encontrar otro de los obstáculos nacionales. Para el autor, Colombia enfrenta un problema de polarización extrema, producto de las ideas comunistas opuestas a los mecanismos democráticos. Pues, si bien es válido que algunos grupos difieran de alguno elementos superficiales o las formas en que se cumplen las necesidades nacionales, pero no se puede permitir el cuestionamiento de los principios democráticos y liberales que han hecho de Colombia un proyecto nacional tan sólido. Esto es algo que se debe reforzar en las zonas periféricas, en donde las comunidades deben cambiar el apoyo que le brindan a las organizaciones criminales y transferir su lealtad al Estado y sus representantes. Gómez (2019), propone complementar lo anterior con una educación centrada en los valores

democráticos nacionales para las nuevas generaciones, ya que, en estudios recientes, esta población mostro una simpatía hacia regímenes autoritarios por encima del promedio regional.

Para la mayoría de los autores, la amenaza comunista, al igual que los demás obstáculos, es transversal a todos los ejes. Esto incluye al tercero, la defensa de la propiedad privada, el libre mercado y el papel heroico del empresario. Sobre este, Caballero (2019), suministra una interpretación de la historia económica de Colombia, centrada en la dependencia al comercio exterior, por medio de la monoexportación: en el siglo XIX de oro y tabaco; de 1900 a 1990 de café; y de 1990 a la actualidad de petróleo. Si bien, para el autor, este modelo económico ha sido suficiente para sostener la estructura económica nacional, es prioridad buscar una diversificación de la economía para poder afrontar los retos del futuro. Por su parte, Raisbeck (2019) ofrece una propuesta para afrontar dichos retos. Partiendo desde la premisa que sin libertad económica no hay libertad individual, el autor brinda una construcción histórica del modelo económico más adecuado para la nación colombiana. Según él, durante la segunda mitad del siglo XX, ante la amenaza comunista, surgió una propuesta que le dio forma al entendimiento actual de la libertad economía y la libertad individual como un conjunto indivisible. Su artífice fue Milton Friedman, quien afirmó encontrar la fórmula para lograr el progreso y la prosperidad en cualquier nación. Como indica Raisbeck (2019), desde esta interpretación el Estado aparece como un ente con aspiraciones tiránicas que no respeta las leyes del mundo libre, ya que suele sobrepasar sus campos de acción y entrometerse en áreas que no le competen, como de las libertades individuales, en las cuales se incluyen las económicas. Según esta teoría, el individuo tiene el sagrado derecho de elegir como será su participación en el mercado, por lo tanto, el Estado no debe obstaculizar sus decisiones imponiendo restricciones. El correcto funcionamiento del Estado y el sustento de esta teoría, según Raisbeck (2019), encuentra respaldo en los estudios basados en el índice de libertad económica de

las naciones. En este, se mide cuánta es la relevancia que tiene el derecho a la propiedad privada sobre los demás derechos consagrados en la constitución nacional. En consecuencia, un mayor índice refleja que la propiedad privada es el derecho más importante en una nación. Además, añade que los ejemplos alrededor del mundo demuestran que esta fórmula tiene una eficacia universal, pues el crecimiento de la riqueza se da sin importar el contexto, la ecuación es parte de la naturaleza de la ciencia económica. En el caso de Colombia, Raisbeck (2019) se lamenta que el índice obtenido en las últimas décadas sea tan bajo, pues a pesar de los esfuerzos de gobiernos como los de Gaviria y Uribe que tenían como propósito la construcción de una democracia en favor del mercado, la estructura estatal existente ha sido un obstáculo.

La interpretación de Raisbeck (2019) es que el Estado colombiano se ha enfocado en esas nimiedades, en lugar de ocupar todos sus esfuerzos y capacidades en proteger y promover lo realmente importante, el derecho a la propiedad privada, ya sea supervisando el cumplimiento de contratos, brindando mayor libertad al sistema financiero, reduciendo los costos de operación para las empresas por medio de la eliminación de los controles al capital, las leyes laborales que solo favorecen a los trabajadores y la injusta carga tributaria padecida por el empresariado, para así, poder ofrecerle a este último un blindaje legal, judicial y policial. En resumen, el Estado debe abandonar la “cultura paternalista, intervencionista y antilibertad de empresa, que predomina entre la clase política y judicial colombiana” (2019, p. 213).

Una vez aclarado el modelo económico y las necesidades, Garay (2019), se enfoca en el punto final del eje: la defensa del empresario. Para este autor, en Colombia predomina una historia con una tendencia “fracasológica”, que destaca sólo a los líderes y colectivos, mientras que opaca a los constructores del progreso y dignidad, los empresarios. Estos héroes anónimos han sido apartados de la historia nacional, no se mencionan sus logros y las soluciones que han brindado.

En cambio, han sido perseguidos ideológicamente por supuestos intelectuales de la academia colombiana, los cuales persiguen cualquier elemento de un sistema relacionado con los valores liberales de la competencia y la libertad, para ellos estos son antivalores del dañino espíritu individualista. Por su parte, para Garay (2019), el Estado en lugar de defender a estos individuos emprendedores, constructores de patria, los asfixia por medio de regulaciones, solicitud de permisos y establecimiento de prohibiciones. La historia colombiana existente se pone del lado de vendedores de ilusiones, enemigos de las libertades ciudadanas, y obstruye el reconocimiento y la veneración que los empresarios deben tener en la construcción de la identidad nacional. En este contexto, una de las banderas que asume el Instituto de Ciencias Políticas Hernán Echavarría Olózaga (ICP) y sus intelectuales, como afirma Botero Caicedo (2019), es hacer un contrapeso a las narrativas sesgadas, reproducidas en donde plantean que “los empresarios se aprovecharon del conflicto para enriquecerse” (2019, p. 10).

Ligado al tema del modelo económico, Espinosa Fenwarth (2019) añade otro obstáculo en el desarrollo nacional, él se centra en el problema de la tierra en la nación. Para este autor, Colombia es un país agrícola, por lo tanto, su principal recurso productivo es la tierra, pero la mala administración de este recurso ha sido un problema histórico, presente desde la fundación de la república. Él divide en dos etapas el manejo de la tierra en Colombia: la primera va desde 1832 hasta 1972 y se caracteriza por una mala gestión de los terrenos baldíos, una lenta formalización de los títulos de propiedad y un enfoque productivo orientado a la autosuficiencia. Para el autor la segunda etapa fue posible, gracias a los Acuerdos de Chicoral de 1972, en donde las élites regionales y nacionales frenaron los procesos de reforma agraria vigentes, mientras que su consolidación se dio con la Reforma Rural Integral de 2017, con la cual, para fortuna del país según Espinosa Fenwarth (2019), se desecharon gran parte de las propuestas de las FARC en el

tema de tierras contenido en los Acuerdos de la Habana de 2016. Esto permitió hacer incuestionable ante la ley la legitimidad de los títulos de propiedad de la tierra existentes, sin importar los medios a través de los cuales se hubieran obtenido dichos títulos. Esto represento una victoria para la democracia y un duro golpe en contra del proyecto socialista- expropiador que buscaba copiar en Colombia la “Ley de Tierras y Desarrollo Agrario [2001] de la República Bolivariana de Venezuela” (2019, p. 245). Como resultado, para Espinosa Fenwarth (2019), la meta que se debe seguir ahora como nación es impulsar los grandes proyectos de agroindustria, como los de las azucareras y de palma, los cuales cuentan con una tradición empresarial. También realizar progresivamente el catastro rural y ampliar la formalización del trabajo agrario. Pero para ello, Peckel (2019) hace precisión de otro punto crucial, las relaciones entre Colombia y Estados Unidos son tan antiguas como profundas.

Peckel (2019) señala que a partir de mediados del siglo XX las élites colombianas se han educado, mayoritariamente, en colegios estadounidenses y han elegido instituciones norteamericanas para el desarrollo de su vida universitaria. Colombia ha respaldado a Estados Unidos y sus aliados, incluso poniéndose en contra de sus vecinos regionales, en el contexto de la Guerra de las Malvinas, ante la Organización de Estados Americanos (OEA) se negó a apoyar las pretensiones argentinas, lo que le valió el apodo del Caín de America. también se enemisto con varios países de la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) al respaldar los interese norteamericanos. En el contexto global, ofreció su apoyo a Israel en su operaciones de 1982 en el Sinaí, también apoyó sin reparos, en cabeza de Uribe, la invasión de Irak y como premio recibió un centenar de millones de dólares para enfrentar el terrorismo en Colombia. De manera más reciente, en 2019 bajo el gobierno Duque brindo una entrega total a la cruzada contra Venezuela gestada por el presidente Donald Trump en la actualidad. Según Peckel (2019), el progreso de

Colombia en las últimas décadas, se le debe en gran parte a su relación tan estrecha con Estados Unidos. No importa si esto aísla al país del resto de la región, ya que la relación con la potencia norteamericana ha sido determinantemente positiva para la construcción de la nación colombiana. Sin ella no se habría logrado el fortalecimiento actual de las instituciones nacionales, especialmente las Fuerzas Armadas, ni se hubiese tenido tanta inversión social. En adición, esta alianza le dio un rol regional protagónico a la nación y facilitó la lucha, dentro de sus fronteras, contra el comunismo y el narcoterrorismo que amenaza a Colombia.

En este punto reaparece con vigor Álvaro Uribe Vélez, el hombre que materializa la defensa de los principios nacionales y el culto al héroe alrededor suyo. Para Montenegro (2019) “condujo a la derrota, mas no a la aniquilación, de las FARC” (p. 45). Malcolm Deas (2019) en su caracterización de la política colombiana le atribuye a Uribe, “ser el salvador de su país” (p. 32). También ha sido Uribe el mayor detractor de los Acuerdos de la Habana a punto de querer hacerlos trizas (Lo Digital, 2020). Botero (2019) comparte la decepción sobre dicho proceso de paz y asegura que “en los años que vienen la paz que nos falta tal vez tendría que venir del ejercicio sereno de la autoridad, no de nuevas negociaciones con actores violentos” (p. 21). En consecuencia, *Colombia: una nación hecha a pulso* condensa gran parte de nacionalismo defendido por el uribismo y su líder Álvaro Uribe Vélez. Comparten herramientas retóricas y realizan actos de habla similares. Han tomado por iniciativa propia la defensa de los pilares nacionales y comparten la preocupación por la latente amenaza comunista.

### **Desnaturalización del nacionalismo en el discurso de Álvaro Uribe Vélez:**

Si bien, los pilares nacionales del uribismo son presentados como construcciones históricas y sociales, en dicha propuesta se evidencia una presuposición de estos, como si le asignaran un carácter lógico a su existencia. Por tal motivo, es habitual encontrar que, en los ejemplos citados,

a los obstáculos y amenazas se les da una condición de exterioridad. De esta manera, son ellos, los otros, quienes polarizan, generan la violencia y tienen ideas antinaturales para el manejo del Estado. Con esto se cierra la posibilidad al análisis de las contradicciones estructurales, pues se da por sentado que el sistema es adecuado, los problemas no emanan de su interior, sino que vienen de agentes externos e infiltrados que traicionan los principios de la patria.

Ciertamente, para llegar a tal convencimiento, es necesario un proceso de naturalización del orden vigente como lo señala Billig (2014). Igualmente, una herramienta crucial para desnaturalizar dicho sentido común es pertinente entender cómo se construye la noción del nosotros y del ellos en cada caso concreto. Para tal tarea, son de gran utilidad los aportes de Julio Aróstegui (2004) sobre la historia vivida y la historia del presente, para comprender la interpretación que Uribe Vélez tiene sobre su nación, su presente, pasado y futuro. Como se señaló en el apartado metodológico, para Aróstegui (2004), el presente está marcado por la historia vivida, tanto individual como colectiva y en el convergen una serie de temporalidades, está marcado por la acción y ello implica una significación y reinterpretación constante del pasado, de la percepción del instante y de la imaginación del futuro.

En resumen, de ello emana la construcción de una biografía colectiva, en la cual hay una tensión e interacción entre las generaciones del conjunto, cada una pretendiendo reivindicar su momento histórico, como resultado se da una lucha por la hegemonía tanto en la memoria colectiva, la visión del mundo y la construcción de identidades. Por tal motivo resulta de gran utilidad analizar los posibles momentos axiales que marcaron la interpretación de Álvaro Uribe Vélez y, la de su movimiento político, en lo concerniente a la nación colombiana. Como se señaló al analizar los elementos de nacionalismo presentes en los discurso de Uribe Vélez, él hace alusiones a su origen, su familia, su madre, su formación, su fe, sus valores (incluyendo los

relacionados con la economía), su carrera, sus miedos y sus objetivos, al igual que lo hace sobre las amenazas que enfrenta la nación.

Con ello, Álvaro Uribe hace un recordatorio banal, tanto de un nosotros —el estereotipo que se enarbola— como de un ellos —el estereotipo al que se le teme—. Dichos recordatorios conllevan una acción de reinterpretación de dos unidades (nosotros y ellos) homogénea cada una en su interior y antagónicas entre ellas. En el caso de coexistir dentro de unas mismas fronteras nacionales, el grupo dominante busca ampliar e imponer sus particularidades sobre la otredad —incluso eliminarla si lo consideran necesario—, en lugar de asumir compromisos sociales que permitan resolver los conflictos internos. Por ende, lo que prima es sus interacciones es una lógica segregativa en detrimento de una lógica agregativa (Rosanvallon, 2003, pp. 67-69).

En el recordatorio del nosotros de Uribe Vélez, el rol de su origen es fundamental, como señala Hobsbawn (2009a), al referirse sobre “la zona de sombras entre la historia y la memoria; entre el pasado como registro generalizado (...) desapasionado, y el pasado como (...) trasfondo de la propia vida del individuo” (p. 11). Para este autor, dichas zonas suelen obtener una significación por medio de las tradiciones y experiencias familiares, otorgadas por las generaciones anteriores vivas, las cuales sirven de puente transmisor como también señaló Aróstegui (2004). Para Hobsbawn (2009a), las zonas de sombras operan igual en individuos que en sociedades, por lo cual, es pertinente considerar aquellos elementos que le dan forma a las zonas oscuras de la experiencia vivida de Uribe Vélez. Al igual que aquellos elementos, producto de la memoria, experiencia individual y colectiva que él le transmite a la generación actualmente en formación.

### *Hitos, conjuntos de valores y experiencias*

Álvaro Uribe Vélez nació en 1952 en Medellín, su formación se desarrolló entre el entorno de una familia nuclear tradicional antioqueña y una vida escolar en el Colegio Jorge Robledo, apodado El aula de las estrellas, pues en dicha institución se formaron varios miembros reconocidos de la sociedad antioqueña (Revista Semana, 2005). Esto tiene relevancia, ya que, como afirma Zuluaga Robledo (2020), las personas oriundas de los departamentos de la región cafetera (Caldas, Quindío, Risaralda y Antioquia) se han formado bajo un contexto social que exalta como gesta heroica al proceso de Colonización Antioqueña —particularmente la etapa ocurrida a finales del siglo XIX—, el cual se ha ganado un lugar privilegiado “en el imaginario colectivo y los parámetros culturales de la región” (2020, p. 218).

A pesar del reconocimiento y admiración que goza la Colonización antioqueña, tanto a nivel regional como nacional, gracias a trabajos como los de James Parsons (1997), este proceso suele ser conocido a medias por el ciudadano promedio, un ejemplo de esto es el marco de temporalidad que se le asigna al proceso, pues la tendencia es tomar como referente solo la segunda etapa de la colonización ocurrida a finales del siglo XIX. Esto hace que una parte importante del proceso quede en las sombras. Valencia (2018) señala que, durante gran parte del período colonial, el territorio hoy conocido como Antioquia, tenía como función principal la extracción de oro, como resultado, las demás actividades económicas se vieron relegadas. Valencia (2018) menciona que, los latifundistas herederos de concesiones coloniales se opusieron firmemente al proyecto de los comerciantes, pues esperaban obtener beneficios económicos sin la necesidad de invertir, para ellos era más rentable la demanda de tierra producida por la diferencia entre la densidad poblacional y la oferta de tierra. De esta manera, podían vender lotes a inmigrantes necesitados de tierra, y explotar a quienes no contaban con los recursos para comprar una parcela. Esta

contratación de la fuerza de trabajo solía estar marcada por condiciones precarias que únicamente favorecían a los terratenientes. Aquellos que no aceptaban esas condiciones de explotación se veían condenados a "vagabundear" (Brew como se citó en Valencia Llano, 2018, p. 23).

Para Valencia (2018), estas zonas de colonización se caracterizaban por terrenos selváticos que no habían sido trabajados, eran tierras improductivas ante los ojos de la gente de la época — llena de necesidades por satisfacer—. La cual se veía impulsada a realizar la travesía colonizadora debido a sus precarias condiciones de vida, la escasez de tierra cultivable, incluso habitable en sus pueblos de origen. Por tal motivo, esos procesos de colonización eran complejos y se dividían en tres momentos: la ocupación de tierras improductivas; el reclamo de títulos de propiedad por ocupación; y ante la muy posible negación de estos títulos, un proceso de compra de las tierras colonizadas. A pesar de las grandes dificultades de la colonización, Valencia (2018) indica que, su realización traía grandes beneficios a la región, pues facilitaba la rápida creación de pueblos y favorecía las incursiones de empresarios que venían detrás de los colonos. La conjunción de estos dos agentes llevó a un crecimiento productivo de las nuevas fundaciones y también el resurgimiento de poblados que habían quedado en el olvido. Como resultado de este primer proceso de colonización, las fronteras de Antioquia se ampliaron y siguieron modificándose constantemente, los inmensos terrenos baldíos fueron ocupados progresivamente con fines productivos y ocurrió algo que sería fundamental para la siguiente etapa de la Colonización Antioqueña: los resultados positivos de estos procesos fueron conocidos y magnificados rápidamente, inspirando a otras regiones a emular el modelo antioqueño para alcanzar el desarrollo productivo tan deseado en el momento, el ejemplo más destacado fue el Cauca (Valencia Llano, 2018, pp. 39-44).

La segunda etapa de la Colonización tuvo unas marcadas diferencias, las cuales se pueden conocer gracias al trabajo de Nancy Appelbaum (2007). Esta autora centró su estudio en la población de Riosucio en Caldas, la cual destaca entre las zonas de colonización antioqueña por contar con dos plazas principales en lugar de una, y estar habitada por: campesinos pobres, quienes en su mayoría se refieren a sí mismos como indígenas. La población indígena de Riosucio y sus dos plazas son una anomalía en la región cafetera, una región que en Colombia es conocida por lo blanco de sus habitantes y por el orden conservador de sus pintorescos pueblos. (Appelbaum, 2007, p. 22)

Este hecho viene acompañado de, según Appelbaum (2007), de un discurso racializado decimonónico, que les atribuía una mayor moralidad y progreso a las regiones blancas (de población blanca mayoritaria), en contraposición a los lugares negros y/o indios, los cuales eran asociados al “desorden, retraso y peligro” (2007, p. 22). Dicha diferenciación racial fue un elemento crucial en los procesos de colonización —si bien tuvo lugar en las tres etapas, su relevancia fue mayor en la segunda y la tercera—, pues los colonos blancos antioqueños eran la contraparte de “los ‘otros’ —mestizos, negros e indígenas locales—” (2007, p. 23). Para Appelbaum (2007) es primordial exponer este elemento medular de la Colonización Antioqueña, pues en el imaginario colectivo dicha gesta se analiza como un proceso benigno de ocupación de un espacio vacío (p. 32), una selva virgen en donde solo habitaban las criaturas mitológicas y los espantos (Valencia Llano, 2018, pp. 137-145).

Es justo afirmar que el trabajo de Appelbaum (2007), si bien está muy lejos de la leyenda rosa de la Colonización Antioqueña, no hace parte en absoluto de la leyenda negra sobre esta. Es un análisis crítico y riguroso sobre el proceso de configuración multilateral que le dio forma e identidad a una región. En consecuencia, su objetivo no fue satanizar ni sacralizar a los actores del

proceso, en su lugar caracterizó el rol de los diferentes agentes en esta construcción social. Para la autora, la mayoría de los estudios sobre el proceso suelen darles un protagonismo desproporcionado a los colonos antioqueños, reforzando así los estereotipos vigentes que los presentan como una comunidad sobresaliente respecto a sus connacionales gracias a su carácter más aguerrido, inquebrantable, innovador y pujante, en definitiva, un grupo dignos de imitar. Pero esto además de otorgarle una posición dominante a un grupo específico, opaca la injerencia de otros grupos sociales que incluso tuvieron un papel más determinante en los procesos. Según Appelbaum (2007), quienes acorde a una de las ideas preponderantes de la época, el determinismo biológico —cuya finalidad era justificar científicamente los prejuicios y las injusticias sociales, naturalizando así una jerarquización social basada en factores como el sexo, la raza y la clase (Gould, 1988, pp. 2-12)—, se propuso blanquear su territorio, creyendo que con eso lograría un progreso económico y social acorde a los requerimientos del capitalismo (Appelbaum, 2007). Inicialmente, señala la autora, la idea de la élite caucana era traer inmigrantes europeos al igual que habían hecho los países suramericanos del Cono Sur, pero al no lograr captar la cantidad de europeos deseada, optaron por un sustituto local, los colonos antioqueños. Esta percepción de los antioqueños, para Appelbaum (2007), fue enriquecida durante el siglo XIX por intelectuales locales como el político liberal Manuel Pombo y por extranjeros como los suecos Carl S. de Greiff, Carl August Gosselman, quienes asemejaban positivamente a los antioqueños con los estadounidenses, refiriéndose a ellos como progresistas, inteligentes y trabajadores, cualidades que le atribuían a la ausencia de sangre negra en sus venas. Aunque Antioquia estaba lejos de ser una región homogénea en términos raciales, los escritores de la época mostraban una propensión a ocultarlo, incluso a magnificar las premisas. José María Samper realizó una comparación supremacista, en la cual presentaba a los antioqueños como una raza avanzada en comparación a los indios primitivos de Pasto y los de la

cordillera oriental, los mulatos caribeños y la aristocracia criolla bogotana, dividiendo a la nación en regiones raciales, cada una homogéneas en el interior de sus fronteras (2007, p. 66-69).

Según Appelbaum (2007), esta lectura fue reforzada a finales de siglo XIX por Friedrich von Schenck, quien veía en los antioqueños la materialización más cercana a las ideas morales y empresariales occidentales en suelo colombiano, antagónicas, en especial, de los mulatos de tierras cálidas. En adición, la hegemonía conservadora en Antioquia le dio un aura institucional, pues a mediados del siglo utilizó la homogeneización política y racial como baluarte en los procesos de construcción de su identidad regional, para lograr opacar las tensiones internas entre clases sociales y “silenciar otros discursos de lealtades políticas liberales o de identidad negra o indígena” (Appelbaum, 2007, p. 86).

Para tal empresa, Escobar Villegas (2004), menciona el particular uso de expresiones artísticas, en las cuales se representaba a la Raza Antioqueña investida “de virtudes patrióticas y heroicas” (2004, p. 133). A lo cual se sumaron trabajos como el del médico Luis Enrique González Ochoa de 1923 estudiado por Carrizosa Moog (2013). El médico González Ochoa defendía la presencia de la eugenesia en las políticas públicas y la superioridad biológica de la Raza Antioqueña, contradiciendo los estudios del doctor Miguel Jiménez López —reconocido congresista y ministro conservador durante la década de 1920— quien se había osado a afirmar que toda la raza colombiana experimentaba un proceso de degeneración a raíz de su mestizaje. Para defender su argumento, González Ochoa tomó los trabajos de su profesor el doctor Gabriel Toro Villa, quien en un estudio médico de 40 cráneos concluyó que:

(...) “la psicología de la raza antioqueña se resume diciendo que es franca, altiva, hospitalaria, emigradora, exageradora, fuerte, laboriosa e impulsiva” y que “el estudio comparativo de la craneometría de nuestra raza y de las razas privilegiadas e inferiores,

demuestra que lejos de estar nosotros degenerados, como lo afirmó el doctor Jiménez López, somos en la actualidad un grupo digno de envidia. Nos sobran capacidades, pero nos faltan cultivo e iniciativa” (...). (González Ochoa como se citó en Carrizosa Moog, 2013, p. 488)

Estas ideas supremacistas eran compartidas por el gobierno departamental de Antioquia como señala Escobar Villegas (2004, pp. 133-134). También por el gobierno nacional (Carrizosa Moog, 2013, pp. 488-489). Aunque estas ideas se fueron matizando gradualmente al insertarse entre la retórica moralista de los valores antioqueños —como signos de identidad— construida por la élite intelectual antioqueña, inspirada en la oda colonizadora (Escobar Villegas, 2004).

Si bien, estos valores que se resaltan pueden rastrearse en el modo de vida de las familias pobres que realizaron la primera etapa de la colonización en busca de unas mejores condiciones de vida, afrontando peligros de todo tipo (Escobar Villegas, 2004). Elevar dichos valores a una condición natural e innata de una comunidad, es en extremo problemático. En primer lugar, porque omite del relato a las élites latifundistas que presionaron a las familia pobres para abandonar sus tierras natales. En segundo lugar, ignora a los empresarios de tierras que también expulsaban a estas familias de las tierras de las zonas de colonización por ellas consolidadas. En tercer lugar, porque banaliza un orden establecido basado en la dominación y lo convierte en sentido común, por tanto, lo hace irrefutable e inmutable (Billig, 2014).

Durante la mayor parte del siglo XX los antioqueños enarbolaron su construcción de identidad y ubicaron en la ciudad de Medellín el epicentro de su industria y su cultura, la cual afirmaban, era la “más homogénea en términos sociales y étnicos, si se le comparaba con el resto del país” (Londoño Vega, 2004). Normalmente, el periodo comprendido entre 1850 y 1930 se asocia con el momento clásico de la sociedad tradicional antioqueña, en donde Medellín obtuvo su

apodo de la Tacita de Plata, debido a su cultura cívica, las interacciones relativamente pacíficas entre los partidos conservador y liberal, su alta productividad y el papel protagónico de la región en los procesos de modernización nacional. Según esta autora, este periodo de resplandor no puede ser entendido sin la labor de la familia, la Iglesia católica y sus comunidades religiosas de carácter privado. Para Valencia (2018) durante los procesos de colonización la familia se consolidó como el núcleo fundamental de la vida antioqueña, era el arma con la que se colonizaba, se poblaba y se invadían las tierras inhóspitas. Para estas comunidades, en esa fórmula radicaba la grandeza y fuerza de Antioquia y les hacía diferente del resto de colombianos, pues no dependían de individuos aislados, sino de familias. Para ello fue necesaria una distribución familiar del trabajo, en donde cada miembro tenía un rol bien definido en aras del bien común familiar. El padre era el centro y la máxima jerarquía, él junto a los hijos varones mayores se encargaban de tumbar bosque, la creación y conservación de caminos, y cultivar la roza y la sementera. Las mujeres se ocupaban de los oficios domésticos, el cuidado de los animales y la huerta. (2018, pp. 97-137).

Según Valencia (2018), para que este sistema funcionara era fundamental el rol de la madre como pilar moral y eje cohesionador del núcleo familiar. Era ella quien la mantenía estable, y a diferencia de las zonas urbanas en donde el trabajo doméstico era subvalorado, en la finca familiar, el trabajo en el hogar era muy apreciado por todos los miembros, ya que permitía valorizar y capitalizar la parcela. Por tal motivo, este autor afirma que su rol logró sobrepasar el límite de la casa familiar, abarcando toda la zona de colonización y posteriormente la estructura identitaria construida alrededor de este hito (2018, pp. 98-177). En consecuencia, el matrimonio y la conformación de la familia se convirtió en una institución central de la cultura antioqueña a múltiples niveles (religioso, político, social y económico). Por medio de ella, hombre y mujer cumplían con su deber para con Dios, el Estado, sus familias, la sociedad y para con ellos mismos

(Valencia, 2018). Acorde a lo anterior, no sorprende que Uribe Vélez incluyera estos elementos simbólicos en su discurso.

Valencia (2018) añade que en lo concerniente al papel de la religión católica en la vida de los colonos —gente que participaba en la fundación de pueblos y aldeas— y de los colonizadores o exploradores —quienes derribaban selva y establecían parcelas— (2018, p. 46). Dios representaba la máxima autoridad y la fe en él regía muchos aspectos de su vida cotidiana. Un ejemplo dicente es que el excedente obtenido de sus diferentes unidades productivas: la roza, la sementera, la huerta, el trapiche y el gallinero eran depositados en un particular mecanismo de ahorro familiar, el cerdo criollo (pp. 85-86). El cual tras engordar era vendido y el dinero era utilizado no solo para las mejoras de la propiedad, sino para brindar un aporte significativo a la iglesia local. Promoviendo un comportamiento austero, una ética del trabajo y del ahorro que produjo un ascenso social y al tiempo, iba “sembrando un espíritu burgués” (p. 101). Pero probablemente lo más relevante fue:

(...) se fue creando una mentalidad que consideraba la religión como una “regla útil de conducta práctica”. Es posible que “la actitud de la Iglesia, de búsqueda permanente de mejoramiento de las costumbre y de las parroquias, sirvió de modelo para la construcción de una mentalidad que combinó el trabajo y la religión como herramientas del progreso”. (Arango como se citó en Valencia Llano, 2018, p. 127)

Este impulso de las fuerzas productivas en la región y de la consolidación de costumbre, Londoño (2004), propone que fue reforzada en Medellín por el sistema educativo oficial a cargo de la Iglesia y por las comunidades religiosas de carácter privado. Por un lado, la preocupación del gobierno antioqueño por la educación se evidenciaba en la inversión de recursos, casi el doble de la media nacional para 1880 (2004, p. 225). Este sistema estaba articulado con iniciativas privadas

de orientación católica conformadas por mujeres de la clase media y alta de la ciudad, y tenían como prioridad la formación de las clases bajas acorde a sus códigos de valores (familia, trabajo duro, ahorro, austeridad y catolicismo), al igual que la capacitación técnica de la mano de obra necesaria para el aparato productivo antioqueño (pp. 31-39). Además de establecer puentes entre las clases sociales y así limar sus asperezas, por lo menos en su imaginario (pp. 211-214).

Como resultado, según Londoño (2004), Antioquia encontró un modelo de desarrollo de las fuerzas productivas capitalistas que se equilibraba con los criterios morales y comportamentales de la fe católica (2004, pp. 341-346). Durante ese periodo clásico de la cultura tradicional antioqueña, también tuvo lugar la última etapa de colonización, la cual se desarrolló en el litoral caribe, particularmente en la zona del Urabá. Dicho proceso, fue presentado en su momento como un enfrentamiento entre la civilización —traída por los antioqueños— y la barbarie —persistente en los locales—, y fue estudiado ampliamente por Claudia Steiner<sup>3</sup> (Zambrano, 2001). Retomando la propuesta de Londoño Vega (2004), durante dicho periodo la identidad antioqueña sufrió pocas modificaciones —entre las cuales se destaca la auto referenciación como “los yanquis de Suramérica” (Parsons, 1997, p. 21)—, pero esto dio un giro dramático con la irrupción del narcotráfico en Medellín y en la región. El cual, produjo un proceso de transformación y reconfiguración social acelerado (Londoño Vega, 2004, pp. 1-9).

Este proceso de transformación generó una marca, una ruptura, según algunos herederos de la Raza Antioqueña orgullosos de su construcción identitaria tradicional, como es el caso de Congote (2019). El trauma fue tal, que este politólogo y economista se refiere al surgimiento de dos identidades antagónicas dentro de la misma región. Primero describe al antioqueño como: el

---

<sup>3</sup> Para detalles concretos sobre la colonización del Urabá consultar Steiner, C. (2000). *Imaginación y poder. El encuentro del interior con la costa en Urabá, 1900 – 1960*. Editorial Universidad de Antioquia.

constructor de la colonización, la industrialización y el progreso, devoto católico, prudente, reservado, trabajador y orgulloso de su herencia campesina. En segundo lugar, describe al paisa como: depredador, incendiario, hablador, rezandero, contrabandista y culebrero, una subcultura que se desenvuelve en el contexto urbano y va en contra de los valores antioqueños (Congote, 2019). Cabe señalar que, según Larrain González y Madrid Garcés (2020), el término *paisa*, es en sí mismo bastante problemático, pues es usado coloquialmente para referirse a “los pobladores de la antigua ‘Gran Antioquia’, (...) las actuales (...) Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío y norte del Valle del Cauca” (2020, p. 187). Pero, el término tiene una jerarquización interna, despectiva. Pues, en el imaginario colectivo no es lo mismo el paisa originario o verdadero —correspondiente al centro de Antioquia, Caldas, Quindío y Risaralda—, que aquellos sumados por la vía de la anexión territorial y la absorción cultural —zonas como Urabá, Tolima y Valle del Cauca—, esta población es señalada como de segundo nivel para el conjunto y son llamados “paisas por adhesión” (2020, p. 191).

Paralelamente, Correa (2021) ofrece una lectura bastante interesante sobre este proceso de reconfiguración identitaria. Para este autor, el mecanismo utilizado por la narcocultura para hacerse un lugar en la estructura identitaria de la ciudad de Medellín es el *habitus*. Así, por medio de las experiencias colectivas, compartidas por las diferentes generaciones vivas, se llega a una normalización y naturalización de las nuevas creencias y prácticas, tal y como se señaló en el capítulo anterior cuando se abordó la propuesta de Billig (2014). De igual forma, la narcocultura como entelequia o espíritu de la generación activa de determinado presente histórico, reconfigura la interpretación del mundo y la identidad de las demás generaciones con las que coexiste, por medio de la dinámica de solapamiento generacional y la dialéctica de recuerdo y olvido (Aróstegui, 2004, pp. 1003-126; Billig, 2014, pp. 50-94).

Este proceso no es algo que ocurre de la noche a la mañana, aunque está cargado de tensiones, suele resolverse por medio de la repetición en la vida cotidiana. Así, gradualmente se alimenta de las prácticas, sistema de valores, lenguaje y tradiciones de sus antecesores, integra aquello que es compatible con sus particularidades y brinda una retroalimentación. Este mismo proceso ocurre con la cultura previa y su identidad (Correa, 2021). Por tal motivo, resulta problemático realizar una distinción tan clara y dicotómica entre lo que Congote (2019), llama antioqueños y paisas. Ya que, en ese proceso de entrelazamiento, marcado por la tensión, colaboración e intercambio, cada identidad se hace un lugar en la visión de mundo del otro y forma parte de su vida cotidiana, para brindar como resultado una síntesis, la biografía colectiva de un determinado presente histórico (Aróstegui, 2004, pp. 85-107).

Para Vega (2014), este fenómeno adquirió rápidamente proporciones nacionales, y se consolidó bajo la categoría de lo que él llama Cultura Traqueta. Esta palabra, señala el autor, hace referencia al nombre que se le asignó inicialmente a los asesinos pagos por las estructuras criminales de Medellín en la década de 1980, pero que luego se generalizó para referirse cualquiera de los miembros de un grupo narcotraficante. Vega (2014) señala que la hibridación entre ambas culturas ocurrió en todas las clases sociales, en el caso de las élites nacionales (políticas, económicas y eclesiásticas) se dio gracias a la existencia de objetivos afines y el rápido establecimiento de estrechas alianzas. Unas de las principales afinidades entre ellos fueron sus “credenciales procapitalistas y su odio a cualquier proyecto democrático de izquierda” (2014, párr. 8). Finalmente, para este autor uno de los productos más interesantes y peligrosos de la consolidación de la Cultura Traqueta, fue el surgimiento del grupo social autodenominado Gentes de Bien. El cual reúne, representa, reproduce y defiende el siguiente conjunto de valores y prácticas:

violencia inusitada, enriquecimiento fácil e inmediato, endiosamiento del dinero y el consumo, destrucción de las organizaciones sociales y sus dirigentes, eliminación de los partidos políticos de izquierda (el caso emblemático es el de la Unión Patriótica), apego incondicional a los dogmas neoliberales y al libre mercado, posturas políticas neoconservadoras sustentadas en una falsa moral religiosa mandada a recoger hace siglos (que condena el aborto, la homosexualidad, los matrimonios de parejas del mismo sexo...). (Vega, 2014, párr. 8)

### ***Anticomunismo, aglutinando al enemigo***

Ahora bien, a lo largo de este capítulo se han utilizado en múltiples ocasiones los conceptos comunismo, socialismo y anticomunismo, al igual que castrochavismo, neocomunismo. Por tal motivo, resultan de gran utilidad los aportes de Ayala (2021), quien por medio del análisis del anticomunismo gráfico del dibujante Péter Áldor, identifica como este artista contribuyó “a la expansión de una conciencia anticomunista entre los colombianos” (2021, p. XXIII). Según este autor, lo que probablemente le atrajo al dibujante húngaro de la Colombia de 1949 fue su afiliación y compromiso con los valores de la civilización occidental. Áldor se relacionó y vinculó rápidamente con los intelectuales y miembros de la alta sociedad bogotana —de un marcado fervor anticomunista tras el Bogotazo—, dentro de dicho grupo se encontraban los dueños del diario liberal El Tiempo quienes le ofrecieron empleo como caricaturista.

Ayala (2021) señala que los intelectuales de la época responsabilizaban a la Unión Soviética y al Comunismo Internacional de ser los artífices del caos, en su plan de sabotear la Novena Conferencia Panamericana que catapultaba a Colombia como “la capital latinoamericana del anticomunismo” (2021, p. 44). Mientras que los medios de comunicación conservadores utilizaban la palabra para atacar al enemigo comunista, los liberales hacían uso de pinturas y

caricaturas como las de Áldor para aceptar la maquinaria anticomunista colombiana. El protagonista de estas obras —en las cuales Áldor hacía un uso constante de simbolismo sobre las dicotomías democracia/totalitarismo y bien/mal desde una perspectiva cristiana— era con frecuencia Stalin y otras figuras que encarnaban al Fantasma Rojo, la maldad y la barbarie que pretendían destruir el mundo. En dicha tarea la dupla El Tiempo-Áldor resultó muy fructífera, incluso en medio de la censura impuesta por el gobierno de Laureano Gómez, aunque para el autor, algo que llama la atención es los relacionamientos que realizaba el dibujante entre el comunismo y el fascismo, los cuales pretendían igualarlos en el imaginario colectivo de los colombianos (2021, p. 55).

Esta ambigüedad, para Ayala (2021) no era una casualidad involuntaria, era pues parte de una construcción intencional de las clases dominantes y las clases medias para defender la democracia occidental de cualquier amenaza, por medio de la congregación de todo aquello que cuestionara el orden establecido bajo la categoría de comunismo. Esta práctica llevó a reforzar un sentido peyorativo del concepto en el imaginario colectivo, por ende, si una persona quería desprestigiar a sus detractores, bastaba con que los clasificara como comunistas. Como hizo Laureano Gómez con el liberalismo (p. 64) y la prensa colombiana con Juan Domingo Perón y el peronismo (p. 136). En resumen, el comunismo en Colombia se convirtió en la aglutinación de amenazas a los intereses de la clase dominante, dentro del concepto hay lugar para los liberales jacobinos, los campesinos, los estudiantes, los obreros, los maestros, las feministas, los ambientalistas, etc. El único requisito para pertenecer a dicho grupo, parece ser la capacidad crítica, cuestionar cualquier elemento del sistema vigente. Con ellos se logra la credencial de afiliación a Los Otros y al mismo tiempo la persecución por parte de la maquinaria anticomunista colombiana.

### *¿Violencia endémica o consecuencia de los incumplimientos?*

Con lo anterior se produce un tensionamiento de las afirmaciones uribistas sobre el discurso de la violencia, lo que hace problemática su explicación sobre un excepción producida por grupos de extremistas que desean acabar con el sistema. En su investigación sobre la violencia política en Colombia, Gutiérrez Sanín (2020) propone dividir en dos etapas o ciclos, tanto los periodos de violencia, como los de paz. Este autor señala, que, si bien la nación hoy conocida como Colombia ha sido el escenario de múltiples conflictos armados, aquellos que se encuentran más presentes en la memoria colectiva, son los ocurridos a partir de la segunda mitad del siglo XX y durante el siglo XXI. Por tal motivo, su estudio se centra en ellos.

El primer ciclo caracterizado por Gutiérrez Sanín (2020) es el de La Violencia Bipartidista, comprendido aproximadamente entre el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán en 1948 y el inicio del Frente Nacional a finales de la década de 1950. Este ciclo esta caracterizado por el predominio de la guerra de subsistencia, ya que enfrentaba a dos fuerzas desiguales. Por un lado, estaba el Estado bajo dirección de gobiernos conservadores, una estructura organizada, con acceso a grandes recursos económicos, contaba con un ejército profesional, armamento moderno (para su contexto), mayor número de combatientes y una alianza con grupos armados de orientación conservadora conocidos como Pájaros y Chulavitas.

En el otro bando Gutiérrez Sanín (2020) ubica a las guerrillas liberales, coloquialmente conocidas como Bandoleros. Estas guerrillas eran pequeños grupos desarticulados entre sí, carentes de una estructura jerárquica de mando, estaban conformados principalmente por campesinos sin capacitación para la guerra, su armamento era escaso y obsoleto —generalmente machetes y viejos rifles, usados durante la Guerra de los Mil Días—. Sus recursos eran escasos y dependía del apoyo de las familias locales y de la captación de fondos por medio de actos ilegales

como el robo de ganado y la extorsión a terratenientes. La mayoría de los combatientes no habían tomado las armas por convicción, todo lo contrario, habían sido empujados al conflicto para salvar sus vidas, por tal razón, sus principales demandas consistían en obtener las condiciones mínimas para el desarrollo de una vida digna.

Para Gutiérrez Sanín (2020), este ciclo de violencia llegó a su fin tras la instauración del Frente Nacional, lo cual le dio inicio al primer ciclo de paz. El autor llega a esta conclusión debido a la integración de varios de los integrantes de las guerrillas liberales a la vida civil, por la alianza entre las elites conservadoras y liberales, y especialmente por el cambio en el relacionamiento de la gente del común. Con la repartición dirigida y equitativa de los cargos públicos entre los partidos dominantes, la gente desarmó su actitud hacia el otro, la democracia era simbólica, pero no se experimentaba la misma exclusión de tiempo atrás y los discursos bipartidistas incendiarios de los líderes abandonaban el escenario público. A pesar de lo anterior, la política colombiana seguía siendo excluyente para sectores varios específicos, cualquier movimiento o fuerza política diferente a los partidos tradicionales se vio obligada a integrarse a uno de ellos y ocupar un rol secundario. Otro elemento clave fue la ausencia de transformaciones estructurales que permitiera cubrir las necesidades básicas de la gente, ejemplo de ello, está la estocada final a la reforma agraria representada por los Acuerdos de Chicoral de 1972 ya mencionados en el presente capítulo. Si bien, en este periodo se intentaron hacer reformas, estas fueron insuficientes u obstruidas.

Bajo estas condiciones, exclusión política y la persistencia de desigualdades históricas y estructurales, Gutiérrez Sanín (2020) marca el inicio del segundo ciclo de violencia en Colombia. Ante la incapacidad administrativa para generar el cambio estructural, mucho de los miembros de los grupos, mal llamados Bandoleros, que se encontraba refugiados en el monte, enfrentando la persecución estatal se agruparon en nuevas organizaciones, dentro de las cuales se destaca las

Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). El autor hace énfasis en la Séptima Conferencia de las FARC de 1982 —en ella el grupo adoptó una serie de transformaciones, incluyendo la adición de las siglas EP (Ejército Popular) a su nombre—, pues fue un momento de inflexión, ya que le brinda unas características inéditas al grupo guerrillero. Este momento axial le brinda una nueva caracterización a este actor del conflicto.

Gutiérrez Sanín (2020) llama a este segundo ciclo de la violencia, la Guerra Contrainsurgente, iniciado entre las décadas de 1960 y 1970, y finalizó con la firma de los Acuerdos de la Habana de 2016. Este ciclo se caracterizó por presentar unas condiciones bélicas más equilibradas y la presencia de nuevos actores. El primer bando, los Insurgentes, conformado por múltiples guerrillas, pero el autor toma como referente principal al más grande y poderoso de ellos, las FARC-EP. Esta organización se distinguía de las antiguas guerrillas liberales por contar con una estructura plenamente jerarquizada y unos ideales políticos claros, bajo una inspiración marxista proyectaban como finalidad la toma del poder estatal. Estaba conformado por combatientes experimentados, los cuales conocían perfectamente el terreno de combate y gozaban de un dominio geográfico alto.

Además, según Gutiérrez Sanín (2020), a partir de finales de la década de 1980, tras ingresar en el negocio del narcotráfico, este grupo contó con bastos recursos a su favor, que le permitió adquirir armamento moderno y sostener una estructura compleja y ejército enorme, cuyas filas se contaban por miles. Por otro lado, el segundo bando conformado por el Estado y otro nuevo actor, los paramilitares. Estos últimos consolidados durante la década de 1990, tenían condiciones similares a las FARC-EP en cuestiones como la organización jerarquizada, la profesionalización militar, potencia bélica, arsenal moderno, número de efectivos, financiación por vía del narcotráfico y una ideología u objetivos políticos claros.

A diferencia de lo presentado por los intelectuales del Instituto de Ciencias Políticas Hernán Echavarría Olózaga (ICP), los grupos paramilitares no actuaban por una mera reacción a los actos insurgentes. Gutiérrez Sanín (2020) aclara que, aunque muchos narcotraficantes se unieron a sus filas con la intención de conservar sus fortunas y seguir en sus negocios bajo el respaldo de la estructura paramilitar, también había muchos otros miembros que tenían un proyecto de país, unos ideales políticos y dentro de sus aspiraciones estaba hacer parte del congreso y defender su visión de patria. Retomando, otro aspecto relevante de este ciclo es el número y el tipo de víctimas, en el primer ciclo la mayor cantidad de bajas fue sufrida por las guerrillas liberales, mientras que en este se repartieron en cantidades absurdas entre ambos grupos y entre la población civil.

Para finalizar, el autor señala un segundo ciclo de paz, que tuvo inicio tras los Acuerdos de la Habana de 2016 y continua hasta la actualidad. Pero con preocupación Gutiérrez Sanín advierte un incumplimiento sistemático de dichos acuerdos que puede detonar un tercer ciclo de violencia. Para él, el contexto actual es poco alentador, problemas estructurales como el de la concentración de la tierra sigue casi intacto, el uribismo se han encargado de deslegitimar los acuerdos al punto de presentarlos ante la opinión pública como una claudicación del Estado y la entrega del país a las FARC, según su discurso este proceso y sus instituciones —particularmente la JEP— son instrumentos de impunidad. Aunque el autor precisa que el electorado uribista es heterogéneo e indefinido, lo divide entre auditorios medios (moderados) y auditorios duros (el ala dura), siendo los últimos el foco de su estudio en este ámbito (2020, pp.134-162).

Para Gutiérrez Sanín (2020) los auditorios duros del uribismo son particularmente peligrosos debido a la normalización de la violencia contra sus opositores a la que han llegado, incluso rayando en la barbarie. Para ellos el enemigo guerrillero sigue vigente, tanto en el monte como en

la vida civil, y por tal motivo, justifican la guerra antsubversiva en todas sus formas, no hay límites ni derechos humanos que valgan. Su discurso entraña una pérdida de derechos del otro, su deshumanización. Llegando el mismo Uribe a proponer la existencia de “masacres con sentido social” (2020, p. 150). Los miembros del ala dura del movimiento se identifican como parte de las Gentes de Bien y construyen sus propios ídolos, como el narcotraficante José Hernández Aponte, el Ñeñe Hernández (2020, pp. 145-152). Pero el autor concluye que sería un error atribuirle toda la responsabilidad o el origen del problema a este movimiento y expresión política, pues ellos son un producto de un sistema más complejo, son sus reproductores, pero también son parte de sus frutos (Gutiérrez Sanín, 2020).

### ***Lucha por la tierra***

Para finalizar el presente capítulo, es necesario compartir una interpretación sobre el problema de la tierra en Colombia, que tensione la naturalización del relato uribista. Para ello, los trabajos de LeGrand (2016) y el Colectivo de Abogados “José Alvear Restrepo” [CAJAR] & Comisión Colombiana de Juristas [CCJ] (2020), son indispensable. Aunque cada trabajo se enfoca en procesos y periodos distintos, existe una transversalidad en ellos, pues la lucha por la tierra se entiende como un elemento definitorio en la configuración del orden establecido en Colombia y su sentido común. Mientras Legran (2016) se ocupa de las luchas y protestas campesinas en Colombia durante el periodo de 1850 a 1950, CAJAR & CCJ (2020) se dedican a estudiar el conflicto agrario de los Montes de María durante los años 2000 y 2001.

Como ya se mencionó, una de las cuestiones que mayor controversia ha causado y sigue causando en Colombia, es la búsqueda de un mejor reparto de la tierra. Iniciativas de esta naturaleza son un tema central del debate político desde los procesos de independencia. Probablemente, el proyecto que goza de mayor renombre al respecto es la Reforma Agraria del presidente López

Pumarejo, plasmada en la Ley 200 de 1936. Esta apuesta del gobierno liberal, motivo de inspiración para muchos, en realidad dista enormemente de la imagen que de ella se tiene, aún, hoy día (LeGrand, 2016). Si bien, es cierto que durante el gobierno de López Michelsen (1974-1978) se sepultó lo que quedaba de la Reforma Agraria de los años 30 (CAJAR & CCJ, 2020, p. 40), su efectividad se ve fuertemente cuestionada al intentar responder a la pregunta ¿por qué surgieron fuertes conflictos por la tierra durante la vigencia de la Ley 200 de 1936? (LeGrand, 2016, pp. 246-250).

Prueba de afirmación implícita en la pregunta, está el caso de los conflictos agrarios en la región de los Montes de Maria —que comprende parte de los departamentos de Sucre y Bolívar—, los cuales se han presentado desde el siglo XIX, pero tuvieron dos etapas particularmente importantes, la primera ocurrida durante 1930 y 1980 (periodo de vigencia de la Ley 200 de 1936), y la segunda desde 1990 hasta la primera década del siglo XXI (CAJAR & CCJ, 2020, pp. 36-44). Pero, sobre estas etapas y la región se volverá más adelante. Al igual que en la región de los Montes de Maria, en el resto del territorio colombiano la lucha por la tierra ha sido constante. Sin embargo, ha tenido periodos de mayor visibilidad dentro de la opinión pública, en gran parte, esto favorece a la existencia de una tendencia general a pensar que estos conflictos son una anomalía, un fenómeno aislado, causado por la ineficiencia de funcionarios específicos, pero sin relación alguna con la estructura estatal, algo similar a lo que propuso Espinosa Fenwarth (2019).

Algo curioso al respecto, es que la capacidad de visibilización de un conflicto agrario depende en gran medida del Estado, pues esta responde a las condiciones de posibilidad construidas por el Estado, para que los grupos desposeídos afectados puedan exigir sus derechos como ciudadanos. Merece la pena subrayar que hay momentos en los cuales las luchas se hacen visibles, porque los mismos agentes promotores del conflicto ponen en el centro de los reflectores el objeto

de interés, la tierra. LeGrand (2016) escribe sobre este fenómeno cuando se refiere a los periodos de incremento de las tensiones sociales por la tierra, como respuesta al aumento del interés de las clases altas por ella. Según esta autora, a raíz de la inestabilidad política y económica de la nación durante sus etapas de formación a lo largo del siglo XIX, las clase dominantes aprendieron a mantener un portafolio de inversiones altamente diversificado. Con ello, evitaban la quiebra en el caso de presentarse una crisis en determinado sector de la economía nacional.

Por supuesto, la tierra no se escapaba de esta lógica de inversión, ni de las tendencias del mercado. En este orden de ideas, había momentos en los cuales su demanda aumentaba o disminuía. Por consiguiente, cuando se produjo un cambio de orientación en el modelo económico colombiano a mediados del siglo XIX, esta dinámica trajo grandes consecuencias. Inicialmente, para el momento previo a dicha transformación, la economía nacional se había enfocado en la extracción y exportación de minerales, ese era el rol que se le había asignado dentro del sistema de distribución internacional del trabajo (LeGrand, 2016, pp. 2-26).

En ese contexto, las tierras susceptibles al interés de los inversionistas eran muy limitadas y específicas, curiosamente, esto no incentivaba un mayor acceso y un reparto más equitativo de las tierras que no cumplía con dichas características. En su lugar, ocurría todo lo contrario. En la zona alta andina la concentración de la tierra cultivable era exorbitante y obtener una propiedad resultaba un reto inalcanzable para las clases desfavorecidas. A pesar de lo anterior, para fortuna de las clases dominantes, dicho problema contaba con un mecanismo de seguridad que despresurizaba las tensiones sociales y hacía que su existencia se mantuviera lejos de la atención de la opinión pública, este mecanismo fue la colonización de la frontera (LeGrand, 2016, pp. 13-33).

En gran medida gracias a la baja o inexistente presencia del Estado en estas zonas fronterizas, la población en condición de pobreza tenía una alternativa a la explotación laboral que ofrecían los latifundios en sus tierras de origen. Esta particularidad mantuvo una situación de tensa calma durante varias décadas, tanto en las zonas con presencia estatal y latifundios, como en las zonas de frontera autogestionadas. Aunque es preciso, que estas áreas de colonización no se libraban de conflictos por la tierra. Según la autora, cuando estas nuevas poblaciones lograban cierta estabilidad y desarrollo comercial y productivos, enfrentaban la irrupción de los empresarios acaparadores y especuladores de la tierra, quienes tras fijar sus objetivos se valían de diferentes mecanismos y artimañas para expulsar y/o someter a los colonos. Aunque la segunda opción resultaba más favorable, por lo tanto, más deseada por estos empresario convertidos en terratenientes. Ya que, además de la tierra, necesitaban el acceso a una amplia oferta de mano de obra barata, para que impulsara la producción de sus grandes haciendas (LeGrand, 2016, pp. 91-98).

Como se señaló previamente, la valorización de la tierra cultivable, especialmente en las zonas de frontera, y el incremento de su demanda, se dio a mediados del siglo XIX. Cuando Colombia, respondiendo a la demanda de productos tropicales requerida por los países del capitalismo central, Estados Unidos en particular, decidió darle un giro a su modelo económico, orientándolo hacia la exportación de productos agrícolas. Este nuevo enfoque, se convirtió en el eje y motor del desarrollo nacional. Debido a que los productos agrícolas tropicales no se podían producir en las zonas altas de los Andes, los inversionistas y empresarios centraron su atención en las tierras de los colonos y en los baldíos nacionales ubicados en zonas de altitud media y baja. Aunque no fueron los únicos, pues el Estado también tenía intereses en estas tierras, pero con una diferencia profunda (LeGrand, 2016, pp. 21-31).

El Estado prefería que la nación se orientara hacia un modelo productivo basado en la pequeña propiedad de la tierra, trabajada por familias campesinas que luego se convirtieran en una clase media rural, proveedora de los productos de exportación y, al mismo tiempo, abasteciera el mercado interno. Con esto se esperaba lograr mantener las ganancias dentro del país e incrementar el poder adquisitivo de la población. Como resultado de la visión del gobierno nacional se dieron las leyes 61 de 1874 y la ley 48 de 1882. Con las cuales, el gobierno les brindaba respaldo y herramientas legales a los colonos, para que pudieran reivindicar sus derechos sobre la tierra y así, promover la colonización de baldíos basada en las parcelas familiares (LeGrand, 2016, pp. 30-38).

Sin embargo, en estas leyes permaneció la existencia de mecanismos legales a través de los cuales los empresarios y terrateniente podían hacerse con los baldíos, al igual que con las tierras de los colonos. Un par de estos mecanismos eran los bonos de tierra y la adjudicación de tierra con base a testimonios que acreditaran el trabajo en la parcela y la antigüedad de la permanencia en ella, pero el problema es que dichos testigos eran comprados fácilmente por los terratenientes, para dar fe de los requisitos en favor de los empresarios y negar los de los colonos. Por consiguiente, sin importar la buena voluntad del gobierno central, su alcance efectivo era extremadamente limitado y, en consecuencia, en las zonas de frontera y colonización la ley solo existió en el papel, pues lo que se hacía cumplir era la voluntad de las élites regionales y locales. Las cuales, a través de relaciones clientelistas controlaban a la policía y los funcionarios públicos para que cumplieran sus designios (LeGrand, 2016, pp. 83-98).

Como resultado, los conflictos por la tierra se intensificaron, hasta llegar a su momento más álgido a finales de los años 20 y principios de los años 30 del siglo XX. Cuando los movimientos de colonos adquirieron gran relevancia y representación en el escenario político nacional, recibiendo el apoyo de partidos políticos como: la Unión Nacional Izquierdista Revolucionaria

(U.N.I.R), liderado por Jorge Eliécer Gaitán; el Partido Comunista Colombiano (P.C.C.); incluso se llegó a la creación de un movimiento propio de colonos, el Partido Agrario Nacional (P.A.N.), liderado por Erasmo Valencia. La presión ejercida por estos defensores de la Filosofía Agraria, basada en el modelo campesino de pequeña propiedad y creación de una clase media rural, tuvo su momento más decisivo con la presentación del Proyecto de Reforma Agraria de 1933, durante la presidencia de Olaya Herrera. La cual, tenía como uno de sus puntos clave que, con su aprobación, toda tierra en disputa en donde cuyo propietario no pudiera demostrar la legitimidad de su propiedad a través de títulos oficiales, dicha propiedad sería considerada tierra pública y volvería a ser propiedad de la nación, para ser entregada equitativamente a quienes realmente la trabajaran, ósea, los campesinos y los colonos (LeGrand, 2016, pp. 188-197).

Este proyecto de reforma representaba un problema enorme para los terratenientes, pues la mayoría de los casos, sus propiedades eran producto de la usurpación de tierras del Estado o del robo a las tierras de los colonos. Simultáneamente, este proyecto de reforma era totalmente contrario a la estructura del sistema existente en Colombia, el cual estaba basado en el modelo latifundista, sostenido por el trabajo de una mano de obra barata y precarizada obtenida de los colonos tras ser despojados de su tierra. Por tal motivo, se movilizó un feroz contrataque por parte de las élites económicas y políticas, quienes se verían afectadas si tal proyecto se aprobaba. La principal representante de los intereses latifundistas fue la Acción Patriótica Económica Nacional o APEN por sus siglas (LeGrand, 2016, pp. 210-228).

Para fortuna de la ofensiva latifundista, sus acciones coincidieron con la disminución de la influencia política de los colonos dentro de algunos los partidos políticos al ser reemplazado su protagonismo por el movimiento obrero, en gran medida causado por el auge de los proyectos de industrialización. Esta confluencia ocasionó que la propuesta de reforma agraria de 1933 fuera

descartada y en su lugar, fuese aprobada la propuesta realizada durante el gobierno de López Pumarejo, la Ley 200 de 1936. En esta ley se blanquearon los títulos de propiedad de tierras usurpadas por los terratenientes, de tal forma que se mantuvo intacto el modelo latifundista, pero con una condición, que, en un plazo no mayor a diez años, la tierra estuviera en producción (LeGrand, 2016, pp. 219-230).

Si bien, no todo fue negativo, pues con esta ley se respetaban algunos derechos de los colonos pertenecientes a procesos previos a 1934, la única alternativa que le dejó a los nuevos colonos era el Programa de Parcelación, el cual consistía en la compra de tierra por parte del Estado a los terratenientes, para luego, a través de créditos venderla a los colonos. El problema con este programa era que la tierra vendida por los terratenientes solía ser la menos productiva y la más alejada de las vías de transporte y centros de comercio, lo que daba como resultado un gran número de campesinos endeudados, a causa de tierras que no permitían producir lo suficiente ni siquiera para pagar el crédito a través del cual habían sido adquiridas (LeGrand, 2016, pp. 213-236).

Durante las décadas posteriores a la proclamación de la Ley 200 de 1936, la lucha por la tierra continuó, aunque con una variación. Los grandes movimientos de colonos se desarticularon, por ende, la lucha tomó un carácter más individual que colectivo (LeGrand, 2016, pp. 238-250). Esta particularidad se mantuvo hasta la aparición de Ligas y Asociaciones Campesinas, como la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC). Un ejemplo de estos procesos y permanencias de la lucha por la tierra es el caso de la región de los Montes de María. Allí se pueden observar distintas etapas: durante el siglo XIX los campesinos de las zonas bajas fueron expulsados por los empresarios productores de tabaco, en respuesta, los campesinos expulsados se dispusieron a colonizar la zona montañosa, pero cuando esta se hizo más atractiva para los inversores, los

campesinos volvieron ser víctimas de una nueva ola de despojos (CAJAR & CCJ, 2020, pp. 31-38).

Debido a la alta concentración de la tierra en la región durante los años 1930-1940, los campesinos empezaron a organizarse en ligas campesinas. Esta colectivización de la lucha les permitió recibir distintas ayudas durante el periodo entre 1950 y 1970, se destaca el apoyo de los sindicatos de la Federación Agraria Nacional y el de la Confederación de Trabajadores de Colombia. Después de casi dos décadas de lucha colectivas, en 1967 se fundó la ANUC, esto les permitió a los campesinos emprender nuevos proyectos de colonización y de recuperación de tierras usurpadas por los terratenientes. Sin embargo, la élite regional no se quedó con los brazos cruzados, pues realizó alianzas con diferentes grupos de autodefensas para hostigar, perseguir y asesinar a los líderes y miembros de las asociaciones (CAJAR & CCJ, 2020, pp. 38-41).

El uso de la violencia no era algo nuevo en los conflictos por la tierra, pues desde el siglo XIX los terratenientes usaban cuadrillas de aparceros y arrendatarios, al igual que miembros de la fuerza pública, para atacar a los colonos (LeGrand, 2016, pp. 121-128). Aunque, esta nueva etapa sí representaba una innovación, el tipo de grupos usados para estos fines. Las autodefensas que surgieron durante los últimos tres decenios en Colombia tenían un nivel de organización más complejo y una ideología antisubversiva. Otra diferencia, era el contexto en el cual se desarrolló el conflicto, pues en la región también había presencia de grupos guerrilleros, los cuales no gozaban de gran aceptación entre los campesinos. Ya que estos últimos, preferían depositar su confianza en las ligas y asociaciones campesinas como la ANUC. Situación que cambió después de que muchos de los líderes y miembros de las asociaciones fueron asesinados o desplazados por las autodefensas (CAJAR & CCJ, 2020, pp. 44-46).

Tiempo después, tras el derrocamiento de los últimos vestigios positivos de la Ley 200 de 1936 durante el gobierno de López Michelsen, se generó un período de transición en la región, debido al desequilibrio de fuerzas. Esta condición se mantuvo hasta el inicio de la década de 1990, momento en el cual, se inició un nuevo gran ciclo de despojo de tierras, producido en gran medida por el cambio del modelo económico nacional. Dicho cambio fue en gran medida, el resultado de la Apertura Económica del gobierno de Cesar Gaviria, pues regiones como los Montes de María volvieron a llamar la atención de los inversionistas y empresarios (CAJAR & CCJ, 2020, pp. 91-103). Esta región, además de ser una ruta de conexión entre el interior del país y los puertos de la costa Atlántica, poseía suelos favorables para el cultivo de productos con alta demanda, como la Palma África, fundamental para la producción de combustibles vegetales. Motivos suficientes a los ojos de los terratenientes, para intentar apoderarse a toda costa de estas tierras y de la región. Asimismo, el Estado estaba dispuesto a brindar toda la ayuda necesaria para conseguir dicho objetivo económico (CAJAR & CCJ, 2020, pp. 94-111).

Una de las ayudas brindadas en 1994 por el gobierno colombiano fue el marco legal, con la Orden 200-05-91, que permitió la conformación oficial de empresas de vigilancia privadas — precursoras del paramilitarismo—, que gozaban del amparo estatal para la adquisición de armamento de uso exclusivo de las Fuerzas Armadas. Estas empresas, además del acceso al armamento, recibían formación militar extraoficial para sus integrantes, al igual que asistencia tecnológica y de los servicios de inteligencia. Estas empresas son recordadas mayoritariamente, como las Convivir y se caracterizaron por emplear a ex integrantes de las autodefensas de la región, con el grupo Los Rodríguez, y a través del discurso antsubversivo acusaban a los campesinos de tener nexos con los grupos guerrilleros. Lo cual, según su lectura del mundo, era motivo suficiente para justificar su asesinato o desplazamiento (CAJAR & CCJ, 2020, pp. 257-262).

Acorde a lo anterior, es fundamental dejar en claro que este proceso de despojo y eliminación de la población sobrepasaba el móvil económico. Su objetivo no era únicamente la apropiación de la tierra, con estos procesos la élite local también buscaba reafirmar su poder político dentro de la región y, algo aún más importante, configurar el estilo de vida de los campesinos. Esto se vio reflejado en un fenómeno recurrente, cuando los paramilitares controlaban una población, de inmediato imponían un nuevo Régimen de la Vida Cotidiana. En él, se dictaban las leyes de un nuevo sentido común y se reconfiguraba cada aspecto de la vida social y privada. Por supuesto, esto incluyó el desarrollo de sus actividades laborales, forzaba la transición de un modelo de producción campesina a un modelo agroindustrial, les exigían a los campesinos un acoplamiento sumiso a unas nuevas relaciones de producción, en pro de la conformación de mano de obra barata favorable a la explotación industrial agrícola de productos de exportación y del narcotráfico (CAJAR & CCJ, 2020, pp. 87-118).

El despojo sufrido por los campesinos de Montes de María se presentó de diferentes modos, siendo la violencia y el terror por medio de las masacres el más común, pero estas no fueron las únicas manifestaciones. También se presentó: la compra oportunista de la Tierra, con modalidad los inversionistas se aprovecharon de campesinos desesperados a causa del endeudamiento, ellos habían obtenido sus tierras por medio del Programa de Parcelación o similares de la Reforma Agraria, y ante el temor de perderlo todo, aceptaban el poco dinero ofrecido por los inversionistas; el bloqueo al acceso a los recursos básicos públicos como el agua o las vías de comunicación, haciendo insostenible la subsistencia de los campesinos; por la presión ejercida desde los megaproyectos; y por la compra masiva, por parte de empresarios, de tierras abandonadas, sobornando a los funcionarios locales para este fin (CAJAR & CCJ, 2020, pp. 96-99).

Por tal motivo, es fundamental establecer que el rol del Estado fue primordial para lograr el despojo, asesinato y desplazamiento ocurridos en contra de los campesinos, pero no solo por omisión, sino por una colaboración directa. En dichos procesos el Estado entregó guías, armamento y listas con los nombres de aquellas personas que debían ser asesinadas. Les dieron paso libre por todo el territorio a los contingentes mixtos de militares-paramilitares y les entregaron la infraestructura necesaria para ello, al igual que recursos para el funcionamiento de estos grupos (CAJAR & CCJ, 2020, pp. 231-257).

Un ejemplo de esto es el caso del bloqueo Héroes de los Montes de María, perteneciente a las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). Las investigaciones sobre 10 masacres perpetradas por las AUC en Montes de María, ocurridas entre los años 2000-2001, dan cuenta de esta convergencia, incluyendo pruebas de la participación directa de militares, políticos y empresarios de la región (CAJAR & CCJ, 2020, pp. 223-253). Los siguientes tres casos son refuerzan este punto: primero, está la participación de 25 infantes de marina en la masacre del Salado, unido al despeje de la zona realizado por el contraalmirante Quiñones (2020, pp. 121-141). Segundo, la masacre de San Onofre, realizada para favorecer los intereses de la empresa camaronera Aqua Cultura, en donde la Infantería de Marina suministró guías, armamento y directrices para realizar la masacre (2020, pp. 253-256). Para finalizar, está la creación de las Zonas de Rehabilitación y Consolidación (ZRC) del gobierno Uribe Vélez (2002-2010), en donde se implantó a la fuerza el Régimen de Vida Cotidiana paramilitar (2020, pp. 105-111). Este complejo entrelazamiento es lo que CAJAR & CCJ (2020) llaman “clientelismo armado” (p. 101).

En conclusión, la naturalización del nacionalismo presente en el discurso público de Álvaro Uribe Vélez, durante la campaña presidencial de 2022, es un medio fundamental en los procesos de construcción y reproducción sociohistóricos de la nación colombiana. Su aplicación de la

dialéctica recuerdo/olvido y la banalización de las creencia y prácticas de una clase dominante, por medio del habitus, permite una relativa estabilidad de las condiciones de posibilidad necesaria para que el sistema persista.

Dichas condiciones de posibilidad, al igual que los procesos que las producen y reproducen, fueron expuestas en el presente capítulo y son las siguientes: concentración de la tierra para garantizar una posición de poder político, económico y social; cohesión de élites regionales; instauración de un sentido común o Régimen de la Vida Cotidiana favorable a los intereses de la clase dominante; Estado controlado por la coalición de élites; creación de unos estereotipos para enarbolar (Raza Antioqueña, Yanquis de Suramérica, Gentes de bien) y otros para temer (Comunistas, socialista, neocomunistas, chavista); creación de hitos y conjuntos de valores cohesionadores; culto al héroe; y la deshumanización del Otro.

La confluencia de estos elementos da como resultado un fenómeno de nación-nacionalismo singular, cuya forma vigente tiene como principal marca de autenticidad el Clientelismo Armado. No obstante, es necesario hacer una salvedad, ya que el fenómeno nación-nacionalismo es un producto sociohistórico, es dinámico, por tanto, está sujeto a constantes transformaciones. En consecuencia, aquello identificado hoy puede ser sometido a dinámicas de interacción, correlación y competencia. Por ende, la conclusión aquí presentada no tiene la pretensión de establecer una ley o modelo universal y ahistórica sobre la cuestión. Todo lo contrario, acorde a la propuesta de Billig (2014), desnaturalizar consiste en promover el análisis crítico de aquellas construcciones históricas y sociales que suelen presentarse como inherentes al ser humano. Y dicha desnaturalización, se logra por medio de la ampliación del conocimiento sobre aquellos hábitos ideológicos y mecanismos que les permiten a estos constructos insertarse de manera banal y natural en la vida cotidiana.

### **CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN COMO UN ACTO DE AMOR LIBERADOR**

Una vez aclarados los conceptos nación y nacionalismos, al igual que sus formas y mecanismos de reproducción en el contexto colombiano, es pertinente brindar una propuesta que contribuya a la desnaturalización del nacionalismo presente en el discurso público de Álvaro Uribe Vélez, objetivo general del presente trabajo. Por tal motivo, este capítulo se centra en la construcción de una propuesta pedagógica que responda a dicha finalidad, teniendo como eje la Educación Liberadora de Paulo Freire (2010), se expone su pertinencia y afinidad con las teorías y metodologías ya abordadas. Igualmente, se presentan los objetivos y el camino que llevó a su construcción. En este orden de ideas, la mejor manera de iniciar el capítulo es conocer a los actores que ayudaron a darle forma y vida a dicha propuesta.

#### **Institución educativa y educandos:**

La propuesta pedagógica está dirigida a estudiantes de grado décimo del colegio Francisco de Miranda I.E.D, una Institución Educativa Pública que se encuentra ubicada en el barrio Timiza de la localidad Kennedy en la ciudad de Bogotá, Colombia. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio se enmarca dentro del modelo pedagógico constructivista y un enfoque pedagógico orientado hacia el aprendizaje significativo, teniendo como horizonte “formar niños, niñas y jóvenes que promuevan actitudes, habilidades, destrezas en cada una de las profundizaciones institucionales” (Colegio Francisco de Miranda, 2024). Las cuales son: educación ambiental, segunda lengua extranjera (inglés) y educación empresarial (emprendimiento).

Además, se busca el mejoramiento de calidad de vida y la capacidad de los educandos para transformar su realidad social. Para alcanzar sus metas, la institución promueve procesos de formación por Competencias en el contexto, dentro de dichas competencias se encuentran la

comunicación y el pensamiento productivo, articulados con la experiencia vital de los valores institucionales. Frente a lo último, dichos valores son considerados una parte esencial de la cultura institucional, pues le aportan una pautas y un rumbo común a todas las personas que la integran. Dentro de los valores institucionales se destacan el respeto, la responsabilidad y la solidaridad, de aquí se entiende que su lema sea “La comunicación y el Pensamiento productivo factores básicos de la calidad humana” (Colegio Francisco de Miranda IED, 2024, p. 3).

Como objetivo para el año 2029, la institución espera destacarse por "el alto nivel de formación de sus educandos tanto en competencias laborales y académicas como en valores ciudadanos" (Colegio Francisco de Miranda IED, 2024, p. 3). Así, alcanzar importantes logros en materia de inclusión y proactividad, como la institución y como comunidad, basándose en el pensamiento crítico, el ingenio, la innovación, la creatividad, y la capacidad de adaptación frente a los constantes cambios de la sociedad. Con ello, los educandos tendrán las destrezas necesarias para “ser agentes de cambio social y cultural que conduzcan al mejoramiento de su calidad de vida y la de su entorno” (2024, p. 3).

Ahora bien, las y los educandos del curso 10-04, son los actores centrales para la planeación de esta propuesta pedagógica. Se encuentran entre edades de 14 y 18 años, siendo 15 o 16 la edad promedio. Proviene, en su mayoría, de familias pertenecientes a los estratos socioeconómicos 2 y 3. Un gran número nacieron en Bogotá y viven en la localidad de Kennedy, aunque algunos y algunas provienen o han vivido un tiempo en diferentes regiones de Colombia, como el Valle del Cauca, Tolima, Caldas, la Costa Atlántica, Cundinamarca o Venezuela. Además de sus estudios de bachillerato, hay quienes también estudian en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), gracias a una articulación que tiene el colegio con esta institución. Otros, sumado a la carga académica, trabajan en almacenes de ropa, papelerías o entregando domicilios. Sus gustos musicales

son muy variados, aunque la mayoría expresa gusto por el rap. En cuanto a sus pasatiempos, no se podría hablar de una tendencia. Algo diferente ocurre respecto a la política y las creencias religiosas, pues más de la mitad expresan no tener interés en la política, mientras que la mayoría también afirma tener una creencia religiosa, siendo el catolicismo la más habitual.

La propuesta pedagógica se ha planteado en torno a una unidad didáctica de tres sesiones, para desarrollarse en el marco de la materia Economía Política. Cada sesión con una duración de 2 horas. La unidad se articula con los temas hasta el momento trabajados por el profesor Carlos Andrés Neiva: el Estado y los medios de comunicación). Al igual que con los siguientes temas del programa: Guerra Fría y la Globalización. Esto es posible, según Billig (2014), gracias a que el fenómeno nación- nacionalismo es crucial para el entendimiento de los Estados-nacionales, permite darle sentido a las relación y dinámicas sociales de su órbita. Allí, los medios de comunicación cumplen una función reproductora de los nacionalismos. Incluso, permite entender la Globalización, pues este sistema tiene como base el reconocimiento de un mundo conformado por Estados-nacionales (Billig, 2014).

### **Aportes metodológicos:**

Esta propuesta, al tener como finalidad una transformación de la sociedad, algo afín con la filosofía de la institución (Colegio Francisco de Miranda IED, 2024), parte desde una postura epistemológica basada en la teoría crítica. En este caso, desnaturalizando construcciones sociales presentes en un discurso, el cual las muestra como inherente de la condición humana. Discursos de este tipo, tienen serias consecuencias a nivel social, como la discriminación por cuestiones de políticas, de género, racismo, xenofobia. Cualquier factor diferenciador que pueda ser incluido en el estereotipo creado sobre los Otros, el grupo antagónico al Nosotros del discurso (Billig, 2014). Por lo tanto, el ejercicio de desnaturalización del nacionalismo puede resultar muy valioso, pues

contribuye a la promoción de un carácter curioso en los educandos, invitándolos a interrogar su realidad, y brindándoles herramientas analíticas para investigar y cuestionar los factores en los que se fundamentan otros tipos de discriminación.

En consecuencia, la concepción de educación que sirvió como referente para la elaboración de esta unidad didáctica, es la Educación Liberadora propuesta por Paulo Freire (2010), particularmente en el libro *Cartas a quien pretende enseñar*, pues allí, los procesos —al igual que otros planteamientos del autor presentes en obras previas— son articulados a la educación formal u oficial. Si bien, esta obra es un referente primordial, no se toma como un manual de paso a paso, pues una reproducción mecánica de estos postulados sería contradicción. En su lugar, lo aquí expuesto es el resultado de un proceso reflexivo sobre lo que Freire (2010) propone en su obra. Comenzando, por los siguiente elementos, identificados por el autor como pieza fundamental en la construcción de una educación liberadora: entender la educación como un acto de amor; el compromiso del educador con el carácter político y la coherencia que exige su profesión; y el papel activo del educando dentro del proceso educativo y la vida escolar (Freire, 2010, pp. 26-31). Pues, la confluencia de estos elementos tiene como resultado una educación más democrática y humanizante, que se transforma en “un arma vital para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad” (Freire como se citó en Rosi Quirós, 2011, párr. 3).

Conviene recordar que, entender la educación como un acto de amor, no es una propuesta exclusiva de Freire. De igual forma, el sociólogo y psicólogo Erich Fromm (2004) también se refiere a ello. Para este autor, el amor —entendido como un arte en el relacionamiento con uno mismo y con los demás— al igual que cualquier otro arte, requiere de disciplina, concentración, paciencia y fe. En primer lugar, la disciplina necesaria para amar a la que hace referencia el autor —disciplina razonada—, debe ser elegida voluntaria y conscientemente, pero alejada del concepto

occidental —el cual solo se considera una virtud si está atravesado por un costoso sacrificio—, ya que, la disciplina para amar es un proceso que se construye lentamente de manera reflexiva, llegando a ser agradable en lugar de penosa. Incluso, es algo que puede añorarse si se interrumpe o abandona (Fromm, 2004, pp. 135-141).

La concentración por su parte, “significa vivir plenamente el presente, en el aquí y el ahora, y no pensar en la tarea siguiente mientras estoy realizando otra” (Fromm, 2004, p. 72). Esto conlleva entregarse por completo a la actividad realizada, en este caso amar, y cuando se incluye la relación con otras personas, hace referencia a una escucha activa. Se requiere una actitud receptiva, sensible y respetuosa, para con el otro ser humano y para con uno mismo, lo que implica una superación narcisismo. Con ello, el acto de amar sobrepasa la barrera familiar y se posibilita en cualquier relacionamiento. Cabe aclarar, que dicho proceso es una tarea dura, principalmente bajo el contexto actual de la cultura capitalista occidental. Pues en ella, la prioridad es el flujo constante y acelerado de elementos triviales y efímeros en la vida cotidiana, que sobrecargan la mente, sin permitirle a la persona desarrollar su capacidad para concentrarse. Sumado a esto, en ese bombardeo cotidiano, se exaltan arquetipos que promueven el narcisismo, cuyo único logro ha sido alcanzar la fama (Fromm, 2004, pp. 143-150).

Frente a la paciencia, Fromm (2004) resalta, nuevamente, una oposición al sistema industrial del mundo contemporáneo, en donde se alienta la rapidez y la inmediates. Este autor afirma que uno de los objetivos de este sistema es reconfigurar los valores humanos acorde a los valores económicos. En consecuencia, la paciencia resulta inútil e indeseable, pues representa un obstáculo para la productividad. En este orden de ideas, la idoneidad de una persona dentro de este sistema es que naturalice que el tiempo es un recurso que se pierde cuando no se actúa desde el principio de la inmediatez, lo contradictorio en esto, es que dicha persona no tiene idea qué hacer

con el tiempo ganado, más que trivializarlo cubriendo necesidades que le han creado (2004, pp. 137-138).

Por último, Fromm (2004) menciona la fe, pero realiza una diferenciación entre dos tipos de fe: la racional y la irracional. Iniciando con la segunda, la fe irracional es aquella basada en el sometimiento ante una autoridad —persona o idea— también irracional, inmutable, con la cual se establece una relación vertical. Por el contrario, la fe racional se fundamenta en la experiencia mental y afectiva, en lugar de asumir un rol pasivo ante una creencia específica, por lo tanto, se es un proceso de producción intelectual y emocional activo. Por ende, la fe juega un papel crucial en el mundo de las relaciones sociales, estableciendo un lazo de confianza y seguridad. Asimismo, configura el “núcleo de nuestra personalidad (...) [que] constituye la realidad que sustenta a la palabra <<yo>>, la realidad en la que se basa nuestra convicción de nuestra propia identidad” (Fromm, 2004, pp. 153-154).

Para el autor, esto brinda unas bases fuertes para el relacionamiento con los otros, porque se cree sinceramente en las potencialidades de los otros y se establece una relación de colaboración en lugar de una de dominación. En consecuencia, la integración del arte de amar en la educación marca una diferencia fundamental con los procesos de manipulación tradicionales. Como resultado, ya no hay un maestro que moldea al alumno, en su lugar, hay un educador que se enfoca en un proceso colectivo de transformación social, caracterizado por ser horizontal e integral, que inicia al “ayudar al niño a realizar sus potencialidades” (Fromm, 2004, p. 155).

Paralelamente, para Freire (2010) el amor en el proceso educativo también ocupa la misma importancia, pues, para él, una educación que tenga como objetivo la transformación social no puede ser de otra manera. En su trabajo, el amor es aquello que permite el pleno reconocimiento del otro sin “dicotomizar lo cognitivo y lo emocional” (Freire, 2010, p. 26). En respuesta, aparece

la Educación Liberadora como propuesta para sostener dicha afirmación. En la Educación Liberadora se parte de un principio, “estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero” (2010, p. 26). Por ende, el educador —cuya profesión es constantemente atacada en medio del entorno capitalista hostil, donde la educación se ve como una mercancía— tiene como deber ayudar a que el proceso educativo sea integral, lo que implica un entrelazamiento de los saberes académico, la formación emocional, y la construcción y/o fortalecimiento del tejido social. Al mismo tiempo que es colectivo, pues requiere una intervención activa de todos los actores del proceso educativo. Pero, para poder insistir en ello sin pensar en desistir, el educador debe forjar un gran coraje y valentía, en compañía del amor, su compromiso profesional y político (2010, pp. 19-43).

Dichas metas no son una tarea fácil, presentan varios obstáculos, y para su superación el amor resulta un gran aliado. Uno de estos obstáculos es el carácter autoritario de la educación bancaria, imperante en escuelas y universidades. Aquella en donde el maestro es el poseedor único del conocimiento, cuya función es transmitir sus saberes a los estudiantes, quienes son vistos como receptáculos vacíos y pasivos, que tienen como única tarea la reproducción mecánica de lo brindado por el maestro. En oposición, la Educación Liberadora propone para: al educador asumir una postura humilde, en la que se reconoce que “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo” (Freire, 2010, p. 75). Esto lo hace receptivo al aprendizaje que puede recibir por parte de sus educandos y genera, simultáneamente, las condiciones adecuadas para el establecimiento de un diálogo verdadero con ellos y ellas. Algo imposible cuando alguien se cree el único con algo valioso que aportar, dueño de la verdad, quien, ignorando al otro, solo se escucha así mismo (2010, p. 76).

Por consiguiente, el amor permite superar esa barrera, por medio de la transformación del rol de educador y educando, humanizándolos, entendiendo que ambos son sujetos activos del

proceso educativo y tienen diversos conocimientos para contribuir en la construcción de nuevos saberes. La humanización, según Freire (2010), permite pasar de hablarle a alguien, a hablar con alguien, lo que implica reconocer en el otro la existencia de sensibilidades, emociones y actividad cognitiva. Si bien, el amor se presenta de muchas formas dentro del contexto educativo, en esta, se refleja una característica transversal a todas. El amor se destaca por ser un Amor Luchador, pues su aplicación conlleva una tensión u oposición al orden establecido por la democracia burguesa y el sistema capitalista (2010, pp. 77-79).

El amor luchador propuesto por Freire (2010), se articula con el amor al proceso de enseñar. Este cambio de enfoque le permite al educador generar un elemento primordial dentro de su ejercicio profesional, la entereza. Con la cual puede sobreponerse y hacer frente a todas las adversidades que se presentan en el transcurso de su vida profesional, como: la persecución política y social —cuando se rebelan públicamente contra medidas autoritarias e injustas de los gobiernos—, la precariedad en la infraestructura escolar, los bajos salarios, entre otras. Al mismo tiempo, el amor luchador, le permite al educador sensibilizarse con los problemas del día a día de los educandos, de la comunidad y del sistema educativo, los cuales son inseparables del proceso educativo. Por lo tanto, le permite responsabilizarse políticamente, asumirse como un sujeto activo, afirmando su derecho y en especial, su deber al derecho de anunciar, denunciar y luchar. Sin embargo, el autor enfatiza que el amor luchador es algo que se construye a través de la práctica —similar al arte de amar de Fromm (2004)—. Al igual que otras cualidades deseables para el educador, como: la valentía, la tolerancia, la decisión, la seguridad, la paciencia-impaciencia y la alegría de vivir (Freire, 2010, p. 75-85).

Todas estas cualidades se relacionan estrechamente con la autoridad y la libertad. Por ejemplo, la tolerancia. Muy alejada del todo vale promocionado como tolerancia en el sistema

capitalista —acto hipócrita que busca evitar la confrontación bajo el pretexto de respetar la libertad de opinión del otro—, la tolerancia en la Educación Liberadora, en adelante EL, no existe cuando se vulneran los derechos fundamentales de los demás, como el derecho a la vida. Por lo tanto, la tolerancia se entiende como el establecimiento de límites —respeto, ética y disciplina— ante los prejuicios, ya sean basados en la clase social, el sexo, la etnia, el lugar de origen, etc. Pues, tolerar este tipo de prejuicios sería encubrir o disfrazar al agresor, al asumir que su ideología es estéril. Así, la tolerancia es la cualidad, capacidad o virtud que enseña a convivir, aprender y respetar lo diferente, siempre y cuando, lo diferente no vulnere los derechos humanos fundamentales de los demás (Fromm, 2010, pp. 79-80).

Con respecto a la decisión, la seguridad y la paciencia-impaciencia, su importancia radica en la capacidad de equilibrar las tensiones entre autoridad y libertad, para evitar caer en el autoritarismo o en lo licencioso. Es actuar en el momento y de la manera precisa frente a cada situación, establecer límites adecuados, pero también permitir que los educandos los establezcan cuando el ejercicio democrático así lo requiera, siempre de manera responsable y empática (Fromm, 2010, pp. 80-83). Por último, se encuentra la alegría de vivir, en la EL se refiere a contribuir en la construcción de una escuela feliz, donde se pueda pensar, actuar, crear, hablar y amar sin miedo. Una escuela que no guarde silencio, en cambio, que sea aventurera y marche activa hacia la transformación social (2010, pp. 84- 85).

Con lo anterior, se entiende por qué para Freire (2010) la educación, es un acto de amor y un acto político que le exige al educador una serie de compromisos, tanto para con sus educandos, como para con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de esos compromisos, se encuentra la coherencia y la militancia con la lucha por el proyecto transformador de la sociedad, donde la escuela feliz es posible. Esta lucha tiene una gran carga simbólica, porque es un testimonio ante

los educandos y sus familias, sobre cómo enfrentar las arbitrariedades e injusticias —sin importar su origen—, en lugar de aislarse en la comodidad de la apatía y la inacción, se les afronta con energía y dignidad. Pero, para que el testimonio de lucha sea benéfico, el educador debe asumirse como sujeto social, nunca como individual, pues esta lucha siempre es colectiva. Por último, esta lucha democrática requiere más que valentía y voluntad, también es fundamental la capacitación permanente, apoyada siempre en la praxis, sometida a una reflexión y evaluación constante, pero nunca con el fin de instrumentalizarla para recriminar a los educadores, sino para alcanzar su máximo potencial (Freire, 2010).

Para iniciar este camino de transformación social desde el ejercicio de la profesión docente, Freire (2010) hace énfasis en la importancia de contribuir al desarrollo de un gusto por las bases éticas de la democracia —como el debate, el respeto por lo público, el respeto hacia lo diferente, la tolerancia y la coherencia entre el decir y el hacer— con todas las capas de la sociedad. Ignorar esto, sería caer en el mismo error de los “marxistas mecanicistas” (2010, p. 112). Quienes, según este autor, entendieron la educación como una simple superestructura que no puede hacer nada en pro de la transformación social, si antes no se han cambiado radicalmente las condiciones materiales —como las políticas de producción y desarrollo—, lo que terminó por atrasar el avance del socialismo al oponerlo, en la práctica, con los gustos democráticos.

A propósito, Freire (2010) propone que los gustos democráticos se producen en la práctica. A través de procesos reflexivos, no con simples palabras. Por lo tanto, la mejor forma de hacerlo es conocer el contexto en el cual se vive, lo más que se pueda. Esto es crucial, ya que muchos de los obstáculos para el desarrollo de los gustos democráticos, son producto de herencias culturales e históricas, que programan, mas no determinan, a las personas para pensar que la razón de ser de las injusticias del mundo es que el mundo es así y punto (2010, pp. 87-93). De esta manera, se

naturalizan y encubren creaciones sociales fundamentales para el mantenimiento del status quo, a tal punto de presentarlas como elementos constitutivos de la propia identidad, en un intento por petrificar, generación por generación, los roles sociales de dominados y dominadores (Freire, 2010, pp. 115-119).

Lo anterior, es un punto de confluencia primordial entre las propuestas de Billig (2014) y Freire (2010), tanto para la comprensión del problema de investigación, como para el desarrollo de la propuesta pedagógica. En consecuencia, el primer paso, dentro del proceso educativo, para reflexionar críticamente la realidad —y desnaturalizar los fenómenos sociohistóricos— es:

(...) desenmascarar la ideología de cierto discurso neoliberal, a veces llamado modernizador, que hablando del tiempo histórico actual trata de convencernos de que así es la vida: los más capaces organizan el mundo, producen; los menos capaces sobreviven; y ‘esa historia de sueños, de utopía y de cambio radical’ lo único que hace es dificultar el *trabajo incansable* de los que realmente producen. Dejémoslos trabajar en paz sin los trastornos que les ocasionan nuestros discursos soñadores y un día habrá un gran excedente para distribuir entre todos. (Freire, 2010, p. 102)

Por consiguiente, el cuestionamiento de este sentido común neoliberal es también el cuestionamiento de las ideologías y sistemas que lo sustentan. Dichas ideologías, igualmente, están insertas en lo más profundo de la vida cotidiana, por lo tanto, es una obligación para el educador promover el análisis crítico de las mismas, su desnaturalización. De no hacerlo, es imposible superarlas, al igual que las consecuencias que sus discursos acarrearán. Con relación a esta propuesta pedagógica, la ideología a cuya desnaturalización se plantea contribuir, es el nacionalismo, en donde se presenta como natural y necesaria: la existencia de los Estados-nacionales; la pertenencia de las personas a estas entidades; la presuposición de una identidad

nacional; y la defensa de los intereses nacionales a toda costa, ya sea entregar la vida en dicho proceso o aniquilar a quienes representan una amenaza (Anderson, 2021; Billig, 2014; Gellner, 2001; Hobsbawm, 2020). Si bien, el centro de la propuesta es el nacionalismo, este se considera fuertemente relacionado con la ideología y el discurso neoliberal, tan ampliamente difundido actualmente, como se expresó en el capítulo dos.

Ahora bien, tanto el contexto teórico del nacionalismo, como cualquier otro objeto de estudio dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, según Freire (2010), siempre debe abordarse de la mano con el contexto concreto de los educandos. Jamás se debe caer en el error de creer que los contenidos, en sí mismos, constituyen un todo, perfecto y acabado, que solo requiere la reproducción por parte de los educandos. Ya que, eso sería asumir una postura sectaria, en la cual, se cree que quienes experimentan un fenómeno social constantemente en su vida cotidiana, no tienen nada que aportar. Cuando ellos, al vivirlo, lo conocen, a través de su experiencia en el mundo (2010, pp. 91-95). Lo realmente acertado, para el autor, es partir desde el mundo concreto de la vida cotidiana, pues es allí, donde la gente suele tomar saberes aprendidos en un largo proceso de sociabilización, y sin preguntarse el porqué de los mismos, los convierte en “hábitos automatizados”, (Freire, 2010, p. 126).

En lo anterior, radica el carácter indivisible entre el contexto teórico y el contexto concreto. Pues, realizar un proceso educativo liberador sin saber cómo los educandos experimentan y piensan el objeto de estudio, dentro de su contexto real, resulta algo extremadamente complejo, por no decir imposible.

Por tal motivo, una tarea primordial del educador es ayudar a los educando, “por un lado a saber mejor lo que ya saben, y por el otro lado para enseñarles, a partir de ahí, lo que aún no saben” (Freire, 2010, p. 127). En este proceso es muy importante el lenguaje que se usa, puesto que el

lenguaje habitual dentro del contexto teórico —lenguaje académico o científico—, suele ser distante y diferente al lenguaje coloquial utilizado por los educandos en su vida diaria, en su contexto concreto (2010, pp. 119-121).

Por ende, el educador debe tener un buen manejo de ambos lenguajes, académico y coloquial. Para hacer uso de ellos y crear un entorno más accesible y claro, en donde el educando se sienta más cómodo y pueda expresar lo que piensa y siente, con sus palabras, sin temor a ser objeto de burla por no manejar plenamente el lenguaje académico. Esto no quiere decir que, por usar un lenguaje simple se caiga en el simplismo. Todo lo contrario, el relacionamiento entre ambos contextos da como resultado un escenario más completo. En primer lugar, porque valora los conocimientos previos de los educandos, brinda apoyo, respeto y legitimación su lenguaje coloquial, mostrando que “es tan rico y bonito como el de los que hablan el modelo culto, razón por la cual no tienen por qué avergonzarse de cómo hablan” (Freire, 2010, p. 122). Al mismo tiempo, se resalta la importancia de dominar el lenguaje académico, para tener pleno acceso a las ideas expresadas a través de él —disminuyendo la brecha del capital cultural con la clase dominante— y para usarlo como instrumento potencializador para derribar los estereotipos discriminatorios que sobre las clases populares se imponen (2010, pp. 122-124).

Otro punto relevante al relacionar los contextos teórico y concreto es realizare un reconocimiento de la distancia entre la complejidad del contenido que se desea trabajar y la capacidad de los educandos en el momento previo a su abordaje. Esto es necesario, pues si se presenta un desequilibrio muy grande los dos criterios, el proceso de estudio generará frustración y tedio en los educandos. Para evitarlo, se debe acudir a un proceso de preparación o nivelación, así los educandos estarán listos para enfrentar el reto. Cabe señalar, que no todas las diferencias

pueden ser niveladas, por ejemplo, no se puede esperar abordar contenidos de gran abstracción con infantes de 5 años (Freire, 2010, pp. 52-54).

De lograrse una efectiva superación de la dicotomía contexto teórico/contexto concreto, se hace más factible alcanzar uno de los objetivos de la Educación Liberadora, lograr que educador y educando hagan un uso más sistemático de su Curiosidad Epistemológica. Con ello, se abandona el carácter pasivo ante los Hábitos Automatizados —herencia histórico-cultural que han sido naturalizada— gracias a la consolidación de sujetos activos de la historia. Sin embargo, es importante recordar el papel primordial de la formación permanente y la consciencia de su necesidad. La curiosidad epistemológica, es aquella que promueve la reflexión continua sobre el porqué de aquellas hábitos automatizados naturalizados en la vida cotidiana. Permite develar que son, simultáneamente, producto y reproductoras del sistema de dominador/dominado vigente. Implica un proceso respetuoso de reconocimiento propio y del otro, como acto humanizador que ayuda a entender al ser humano como el resultado de la relación entre: aquello que hereda; lo adquirido a través de su experiencia social; y sus emociones, sentimientos y deseos (Freire, 2010, pp. 115-127).

De esta manera, el suso sistemático de la curiosidad epistemológica permite combatir el narcicismo mencionado por Fromm (2004) y la dañina tendencia de afirmar que lo diferente a lo mío, o lo nuestro, es inferior. Ya que, una vez revelados los motivos y lógicas de funcionamiento del objeto de estudio, desocultándolo, en palabras de Freire (2010), es más sencillo percibir el relacionamiento de este con otros fenómenos, con otros problemas que aquejan a las clases populares. Por ejemplo, estudiar la construcción de un nosotros alrededor de una identidad nacional permite entender los motivos y formas de otras dimensiones que la conforman, pues el estereotipo de la nacionalidad no solo se relaciona con el lugar de nacimiento, sino condiciones de clase, etnia,

género, afiliación política y religiosa, entre otras. Las cuales se usan como herramienta discursiva para caracterizar al nosotros y al ellos. Mientras las discriminaciones internas con base a estos criterios se invisibilizan bajo el halo de la nacionalidad. En ese escenario, la curiosidad epistemológica es la que permite preguntarse: ¿Quiénes se benefician más al dividir y enemistar a estos grupo con base a un elemento como la nacionalidad?

Es decir, el uso de la curiosidad epistemológica contribuye en la construcción del pensamiento crítico, al análisis crítico de la realidad. Parte fundamental de la Educación Liberadora y su lucha, pues permite evidenciar las tensiones existentes entre la clase dominante y la clase dominada. Cuestionando el dominio que tiene la primera sobre la segunda, para perfilarla, rechazarla, excluirla —haciendo uso de todos los medios a su alcance para evitar que la diferencia entre ambas clases desaparezca o cambie de rumbo—, remarcando “en la práctica la inferioridad de los dominados al mantener las diferencias y las distancias” (Freire, 2010, p. 119). En consecuencia, la EL brinda los medio para entender y cuestionar las causas de los problemas que se viven, haciendo más sencillo llegar a un cambio, pues además de cuestionar críticamente la realidad, alimenta la capacidad de soñar e imaginar un mundo diferente. Por ejemplo, al desocultar el discurso construido sobre las clase populares, para que se asuman inferiores y se avergüencen de sí mismas, buscando que sueñen con ser parte de la clase dominante, en lugar de rebelarse y buscar transformar el mundo (2010, pp. 115-119).

Por último, dicha capacidad de soñar e imaginar, para Freire (2010) es algo difícil de trabajar debido a los sistemas educativos basados en la educación bancaria y su herencia en el mundo de la educación. Pues, en ellos había y hay un esfuerzo por mutilar la creatividad de los educandos desde muy temprana edad, haciéndoles creer que la imaginación es “una especie de pecado” (Freire, 2010, p. 65). Sin la capacidad creativa de imaginar y soñar, cómo puede una persona pensar en

una sociedad diferente a democracia burguesa liberal, cómo pensar en “la superación de los niveles de injusticia y de irresponsabilidad del capitalismo” (2010, p. 142). Por eso, para el autor, es necesario que la imaginación trabaje en sintonía con el pensamiento crítico y la autonomía a la hora de cuestionar y desafiar de manera reflexiva la dominación y las prácticas que la generan (pp. 127-142).

Considerando todo lo abordado hasta el momento en este capítulo, se puede concluir que la Educación Liberadora conlleva la transformación del rol que tradicionalmente se le asigna al educador, pasando de ser el dueño absoluto del conocimiento dentro del aula a ser un guía problematizador dentro de un proceso educativo, buscando alcanzar una relación de carácter horizontal con los educandos, en donde ambos hacen parte activa del proceso de enseñar-aprender y reconocen los conocimientos del otro. De esta manera, el educador realiza un compromiso ético, político y democrático con las necesidades propias del proceso educativo, y para ello hace uso de herramientas claves como: la participación, el dialogo, la humanización y contextualización. Dentro de los objetivos que se plantean para el proceso educativo se encuentran, promover situaciones que impliquen operaciones superiores del pensamiento, como las capacidades críticas y creativas, donde el contexto teórico y el contexto concreto son trabajados equilibradamente (Freire, 2010).

Articulado con todo lo anterior, es necesario referirse a la evaluación. Y, debido a que se entiende que el proceso enseñanza-aprendizaje es colectivo, la evaluación del mismo no puede ser de otro modo. Es primordial trascender de la simple asignación de una calificación por parte del educador, por lo tanto, en su lugar se planea permitir a los educandos reflexionar sobre su proceso de enseñanza- aprendizaje. De esta manera, son ellos y ellas quienes se evalúan, acompañados, claro está, por el diálogo reflexivo con el educador, quien, asumiendo su profesión con

responsabilidad, humildad, tolerancia, valentía, decisión, seguridad, el equilibrio entre paciencia-impaciencia, buscare que el proceso sea lo más democrático, responsable, liberador y humanizante posible, en aras de construir esa Escuela Feliz que ayude a la transformación social.

### **Objetivos de la propuesta pedagógica:**

Como resultado de todo lo anterior, se plantearon los objetivos señalados al inicio del presente trabajo, los cuales son de carácter cognitivo y procedimental. En adición, para su elaboración se tuvieron en cuenta los siguiente elementos presentes en el marco legal colombiano:

Primero, El artículo 13 de la Ley General de Educación:

(...) a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes (...) c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad. (Ley 115 de 1994, Artículo 13)

Segundo, los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales:

“8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 54). (Al igual que) “Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario” (p. 13).

Tercero, los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales:

Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación ante posiciones ideológicas y propongo mecanismos para cambiar estas situaciones (...) Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación

política, etnia, religión (...) Análisis críticamente la influencia de los medios de comunicación en la vida de las personas y de las comunidades. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 131)

Cuarto, los Derechos Básicos de Aprendizaje de grado décimo:

Comprende que existen multitud de culturas y una sola humanidad en el mundo y que entre ellas se presenta la discriminación y exclusión de algunos grupos, lo cual dificulta el bienestar de todos (...) Identifica formas de discriminación social, su origen y las consecuencias que generan en las sociedades actuales (...) Explica la diversidad cultural y étnica como una característica de las sociedades actuales lo cual se constituye en una riqueza para la vida en comunidad (...) Argumenta por qué es necesario rechazar las formas de discriminación, exclusión social o violencia que se observan en el mundo hoy. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 47)

En respuesta a dichas normativas y la perspectiva teórica y metodológica de la propuesta pedagógica se diseñaron los siguientes objetivos. Como objetivo general se estableció: desnaturalizar el nacionalismo presente en el discurso público de Álvaro Uribe Vélez durante la campaña presidencial de Colombia del 2022. Como objetivos específicos se eligieron: Analizar la construcción histórica y social de los conceptos nación y nacionalismo; Relacionar los conceptos nación y nacionalismo con la categoría comunidad imaginada; Utilizar la categoría comunidad imaginada para el estudio de las culturas urbanas conocidas por los educandos.

### **Planeación de la unidad didáctica:**

Para cada una de las tres sesiones que componen la unidad didáctica —fruto de la propuesta pedagógica—, se construyó un preparador de clase, con el fin de organizar y distribuir las

cuestiones por trabajar, de manera tal que favorezca al proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada sesión tiene como propósito conseguir uno de los objetivos específicos del presente trabajo. De igual manera, en cada preparador se establecieron unos objetivos específicos correspondientes al objetivo general de la misma. Finalmente, orientadas por la didáctica crítica, las sesiones se centran en constantes ejercicios reflexivos, producto del análisis de preguntas problema, siendo el educador un guía problematizador del proceso de aprendizaje.

Con esto se espera que los educandos cuestionen no solo sus preconcepciones respecto a la nación y el nacionalismo, sino que también cuestionen las propuestas teóricas presentadas en el aula, contrastándolas con su vida cotidiana, mediante el uso de las herramientas analíticas trabajadas en clase, como es el caso de la categoría Comunidad Imaginada, involucrando así operaciones superiores del pensamiento, capacidades críticas y creativas, tanto a nivel individual como grupal, siendo este último una prioridad, ya que la transformación social es entendida como un proceso colectivo.

En este orden de ideas, una herramienta clave en la unidad didáctica es el análisis de tres casos de estudio, en los cuales, el fenómeno nación-nacionalismo será central. Los educandos deberán reflexionar su postura constantemente en el desarrollo de las tres sesiones. Pues, los tres casos han sido diseñados con el fin de problematizar los prejuicio más habituales en las explicaciones sobre la construcción de las identidades nacionales (Hernández Aguirresarobe, 2015). En consecuencia, los casos presentan situaciones que tensionan los argumentos de las tres principales corrientes de los estudios de la nación y el nacionalismo, partiendo de las preguntas ¿Quién o quiénes son colombianos(as)? ¿Por qué? ¿Cuál nacionalidad les otorgarían a las personas de los siguientes tres casos? Los tres casos son los siguientes:

Caso A: Ana es una mujer nacida en Colombia de padres colombianos, se crio los primeros siete años de su vida en Colombia. Ana proviene de una familia paisa de Manizales, Ana es blanca, es rubia y tiene ojos verdes. Cuando ella cumplió siete años su familia emigró a España. Hoy día, Ana ya es una mujer adulta, ella viaja de vez en cuando a Colombia, se comunica con algunos familiares a través de video llamada, en pocas palabras, ella tiene contacto constante con Colombia, con lo que pasa aquí y con quienes viven la realidad del país. Ana conoce Colombia, ha vivido en Colombia, conoce las costumbres, la comida, todo aquello que se mencionó anteriormente. Pero a pesar de todo eso, Ana no se siente colombiana, ella se siente española por completo, sin importar que haya nacido en Colombia, que haya vivido algunos años de su infancia aquí. Ella practicó los mismos juegos de sus contemporáneos, jugó yermis, ponchados, cuca patada, mete gol tapa, ring ring corre corre, etcétera. Ella ha celebrado las fiestas de diciembre al estilo tradicional, todo lo que se te ocurra. Pero ella no se siente colombiana, incluso ella dice que cuando conoce a personas nuevas en España, todos piensan que ella es de allá, porque ella habla como española, tiene acento de Madrid, se ve físicamente como el estereotipo clásico de la mujer ibérica. Ana prefiere las películas dobladas en español ibérico, a ella no gusta mucho la comida colombiana, pero ama la cocina española. En definitiva, ella se siente cien por ciento española.

Caso B: Brayan nació en Colombia, pero a muy corta edad, siendo bebé, fue entregado en adopción a una pareja en Noruega. Él es un hombre de mediana estatura, piel morena, ojos y cabello oscuro. Brayan se crio en Noruega y desde que tiene memoria siempre ha vivido allí. Él habla noruego a la perfección, ha vivido rodeado todo el tiempo de las costumbres de Noruega, pero al pasar los años se enteró que es adoptado. Al conocer que su país de nacimiento fue Colombia, Brayan investigó en Internet, pero las únicas fuentes que pudo usar estaban en noruego o en inglés, generalmente acude a prensa, series, películas. A raíz de eso, se interesó en aprender

español, pero su español es muy básico y diferente al que se habla en Colombia. Ahora él se siente muy colombiano, incluso sin haber pisado nunca suelo colombiano, sin saber quiénes son sus antepasados y sin haber experimentado el estilo de vida en Colombia.

Caso C: Es ligeramente similar al de la cantante Yaritza y su esencia. Carolina nació en Estados Unidos, pero es de padres colombianos, su familia lleva varios años viviendo en el Estado de Washington, donde ella nació, un lugar muy diferente a Colombia. Carolina vive en una ciudad pequeña, por lo cual, no se vive el ambiente cosmopolita. Ella se crio rodeada de las costumbres colombianas, habla muy bien español e inglés, aunque su acento no se parece a los que existen en Colombia. Sus padres son fanáticos de la música colombiana, el papá es fanático de Diomedes Díaz, la mamá ama al Grupo Niche, y los abuelos son apasionados por la carranga y la cumbia. En las fiestas escuchan Darío Gómez, el Charrito Negro, Rodolfo Aicardi, Pastor López, consiguen aguardiente, también consiguen productos colombianos y preparan platillos típicos como ajiaco, sancocho, tamales, buñuelos y natilla. Pero al igual que Yarita, ella no tiene muy claro de dónde es, aunque ella ha viajado a Colombia varias veces, estos viajes solo han incrementado su confusión, porque para los estadounidenses ella es muy latina (colombiana) y para los colombianos ella es muy gringa.

### ***Preparadores de clase:***

Sesión 1: El objetivo general de la clase es, analizar la construcción histórica y social de los conceptos nación y nacionalismo durante el largo siglo XIX y el corto siglo XX. En consecuencia, los objetivos específicos son: Identificar las preconcepciones de los educandos respecto a los conceptos nación y nacionalismo; Presentar las propuestas de las tres principales corrientes dentro de los estudios de la cuestión nacional (primordialista, etnonacionalista y modernista) a través de ejemplos de la vida cotidiana y la cultura pop; Analizar las diferencias y

similitudes entre las preconcepciones de los educandos y la propuestas de las diferentes corrientes de la cuestión nacional presentadas en clase. Para su desarrollo, la clase estará dividida en tres fases:

Inicio (saludo y encuesta): Tras el saludo, se realizará una breve encuesta escrita sobre los intereses de los educandos respecto a las subculturas urbanas. Esto con el fin de ampliar la caracterización de los educandos y poder utilizar ejemplos más acordes a sus intereses. El recurso necesario para estas actividades es la Encuesta de Caracterización impresa. El tiempo proyectado para su desarrollo es de 10 minutos.

Desarrollo: A) Preconcepciones de los conceptos nación y nacionalismo: Sondeo general con el fin de conocer las ideas y preconcepciones de los educandos respecto a los conceptos de nación y nacionalismo (se espera que hablen del himno nacional, el escudo nacional, la bandera nacional, las selecciones nacionales de fútbol, más que todo, de aquello cuyo nombre se acompaña de la palabra nacional. También, se guarda la esperanza de que alguien mencione la nacionalidad. De no ser así, debe introducirse). B) Intercalar preguntas que problematiquen las respuestas dadas por los educandos: con el fin de generar mayores dudas sobre sus preconcepciones, por ejemplo, ¿aquello mencionado es como tal la nación o simplemente pertenece a la nación? Entonces ¿qué es aquello a lo que pertenecen los ejemplos dados? Colombia es una nación, pero ¿qué es Colombia, su tierra, sus fronteras, sus instituciones, su gente?

También, se espera que usen conceptos como territorio, país, Estado, República, pueblo para definir la nación, eso necesariamente lleva a la pregunta ¿estos conceptos son sinónimos de nación? Se calcula que la mayoría de los ejemplos dados por los educandos respondan a objetos, lo cual se puede problematizar, planteando que, si bien al hablar de objetos es más sencillo adjudicarle una pertenencia a algo —ser propiedad de—, qué pasa cuando se habla de las personas, ¿se puede decir

que pertenecen a alguien o algo como la nación? De ser así, ¿qué hace que una persona pertenezca a esa nación? Si se plantea desde lo cercano ¿qué hace que una persona sea o no sea colombiana? A lo cual, se espera que respondan: haber nacido en Colombia y alusiones sobre tener la cultura colombiana. Los recursos necesarios para estas actividades son: Tablero, marcador, imágenes complementarias con símbolos relacionados con la cuestión (símbolos patrios y mapas políticos de Colombia). El tiempo proyectado para su desarrollo es de 10 minutos.

Presentación preguntas problema y casos de estudio: Para que los educandos tengan un punto de referencia, y así, responder a las preguntas surgidas durante la actividad anterior, se les presentarán los tres casos de estudio (Ana, Brayán y Carolina). En donde es difícil reconocer la identidad nacional de los sujetos. La presentación de los casos estará acompañada de las siguientes preguntas: ¿Quién o quiénes son colombianos(as)? Y ¿por qué? Una vez se presenten los casos, se les pedirá a los educandos responder a las preguntas de forma escrita y entregarlas al educador. Los recursos necesarios para estas actividades son: Tablero, marcador y casos de análisis impresos. El tiempo proyectado para su desarrollo es de 20 minutos.

Presentación propuestas de las corrientes primordialista y etnonacionalista en los estudios sobre la nación y el nacionalismo: Para complejizar el análisis de los casos presentados anteriormente, se socializarán las propuestas de las corrientes primordialista y etnonacionalista sobre los estudios de la nación. En estas propuestas la pertenencia a una nación se muestra como algo inherente a los seres humanos, que se adquiere desde el nacimiento y los ancestros, en donde los factores determinantes son la raza, el lenguaje, el origen, la religión y la cultura (Hernández Aguirresarobe, 2015). Los recursos necesarios para estas actividades son: Tablero, marcador y casos de análisis impresos. El tiempo proyectado para su desarrollo es de 10 minutos.

Presentación propuestas de Ernest Renan y la corriente modernista en los estudios sobre la nación y el nacionalismo: En contraste a la posturas anteriores se presentarán las propuestas de Ernest Renan y la corriente modernista en los estudios sobre la nación y el nacionalismo. En donde, se entiende la cuestión como una construcción histórica y social, de origen moderno, cuya cohesión se fortalece a través de una memoria colectiva, que resalta los triunfos y derrotas compartidas. La nación bajo esta corriente es una comunidad política imaginada y limitada, que requiere unas condiciones materiales para realizarse y tener legitimidad dentro del sistema internacional de Estados-nación (Anderson, 2021; Gellner, 2001; Hobsbawm, 2020; Renan, 2004). Se realizará una caracterización de los tres principales tipos de nación surgidos durante el largo siglo XIX (popular, criolla y dinástica). Las cuales se consideran inspiración de las naciones surgidas tras ellas (Anderson, 2021). Siempre ejemplificando las propuestas teóricas presentadas con el caso colombiano. Los recursos necesarios para estas actividades son: Tablero, marcador y casos de análisis impresos. El tiempo proyectado para su desarrollo es de 65 minutos.

Cierre (Relacionamiento de la cuestión con casos de la vida cotidiana): Con el fin de que los educandos relacionen los conceptos y categorías vistos en clase, en particular la memoria colectiva, se dejará como tarea número uno, conversar con alguno de los adultos del núcleo familiar y realizarles las siguientes preguntas ¿Era o no era gol de Yepes? Y ¿qué es lo que más recuerda del mundial de fútbol de 2014 y por qué? Como tarea número dos los educandos deberán responder en casa a las preguntas problema sobre los tres casos de estudio, teniendo en cuenta lo trabajado en clase. El tiempo proyectado para su desarrollo es de 5 minutos.

Sesión 2: El objetivo general de la clase es, relacionar los conceptos nación y nacionalismo con la categoría comunidad imaginada. En consecuencia, los objetivos específicos son: Identificar hitos dentro de la memoria colectiva colombiana, relacionados con triunfos y fracasos; Reconocer

las condiciones de posibilidad que facilitaron la formación de identidades nacionales; Cuestionar el uso de discursos de odio dentro de la retórica nacionalista. Para su desarrollo, la clase estará dividida en tres fases:

**Inicio (Saludo y socialización de la tarea):** Tras el saludo, se hará una breve socialización y clasificación de las respuestas obtenidas por los educandos al realizar la tarea número uno, dejada en la clase anterior. Se espera que, a la mayoría de los educandos, sus familiares les respondan recordar la polémica sobre el gol anulado a Mario Alberto Yepes durante el juego contra Brasil en el Mundial 2014 y tener una postura a favor del equipo colombiano. Con esto, se plantea dar un ejemplo de las propuestas de la corriente modernista, especialmente la de Renan (2004). Luego, proceder a recoger la tarea número dos. Los recursos necesarios para estas actividades son: Tablero, marcador y tarea de educandos. El tiempo proyectado para su desarrollo es de 10 minutos.

**Desarrollo:** A) Presentación de la categoría comunidad imaginada: Realizar un breve recuento de lo trabajado en la clase anterior, retomando a Anderson (2021) para profundizar en la categoría comunidad imaginada. Esto incluye las características principales de la categoría al ser usada para definir a la nación como una comunidad política imaginada, limitada y soberana. Así como las condiciones de posibilidad necesarias para que diversas comunidades imaginadas se inscribieran bajo la identificación nacional —Crisis de la fe: antropocentrismo y democratización de la fe; Capitalismo como nuevo modo de producción; Paso de las lenguas sagradas a las lenguas vernáculas; Capitalismo impreso: mayor acceso y velocidad, menor precio; Nuevos modelos de gobierno y nuevo soberano (el pueblo); Necesidad de nuevas formas de explicar la realidad: ciencia y nación— (Anderson, 2021).

B) Luego ejemplificar las características de la categoría dentro de la identidad nacional colombiana, por qué se puede hablar de la existencia concreta de la nación colombiana. Los

recursos necesarios para estas actividades son: Tablero y marcador. El tiempo proyectado para su desarrollo es de 40 minutos. C) Presentación del contexto actual nacional e internacional respecto al nacionalismo: Donde, el nacionalismo no solo busca hacer una representación de la sociedad, sino que busca otorgarle un sentido común a la sociedad ajustándose a los actos de habla afortunados de su contexto, combinando conjuntos de emociones basadas en juicios, creencias, prácticas y representaciones compartidas. Además, se realizará un análisis del estado actual del nacionalismo en el discurso político internacional y su papel dentro del mundo de la globalización. Señalando los principales mecanismos de reproducción del nacionalismo, manifiesta y banal, haciendo énfasis en la última, el nacionalismo banal, pues es este el que se ha naturalizado en mayor medida, por medio de su realización sutil en el desarrollo de la vida cotidiana (Billig, 2014).

Junto a lo anterior, se analizarán las herramientas del discurso nacionalistas que generan conflicto entre las personas, como es la construcción del “otro” como amenaza a los intereses nacionales, lo cual se relaciona profundamente con el fenómeno de la xenofobia (Anderson, 2021; Billig, 2014; Gellner 2001; Hobsbawm 2020). Ejemplo de ello, la discriminación hacia habitantes de otras regiones de Colombia, migrantes y refugiados, como puede ser la creación de estereotipos. Los recursos necesarios para estas actividades son: Tablero y marcador. El tiempo proyectado para su desarrollo es de 65 minutos.

Cierre (Relacionamiento de la cuestión con casos de la vida cotidiana): Con el fin de que los educandos relacionen los conceptos y categorías vistos en clase, en particular la categoría comunidad imaginada (Anderson, 2021), se dejará la tarea número uno (grupal). La cual, consiste en realizar una exposición en donde se analice una subcultura urbana bajo los criterios de una comunidad imaginada. Como tarea número dos, se pedirá a los educandos responder en casa a las

preguntas problema sobre los tres casos de estudio, teniendo en cuenta lo trabajado en clase. El tiempo proyectado para su desarrollo es de 5 minutos.

Sesión 3: El objetivo general de la clase es, utilizar la categoría comunidad imaginada para el estudio de las culturas urbanas conocidas por los educandos. En consecuencia, los objetivos específicos son: Comprender las características principales de una comunidad imaginada; Reconocer artefactos cotidianos que reproducen la identidad nacional; Identificar las continuidades y discontinuidades presentes en los análisis realizados por los educandos frente a los tres casos centrales de la unidad. Para su desarrollo, la clase estará dividida en tres fases:

Inicio (Saludo): Tras el saludo, se procederá a recoger la tarea número dos. Los recursos necesarios para estas actividades son: Tablero, marcador y tarea de educandos. El tiempo proyectado para su desarrollo es de 5 minutos.

Desarrollo: A) Presentación de tarea grupal por parte de los educandos: Los educandos realizarán la socialización de sus tareas sobre el análisis de una subcultura urbana, elegida por el grupo de trabajo, bajo los criterios de la categoría comunidad imaginada (Anderson, 2021). Se espera que, a través de la profundización en subculturas tan diversas, el análisis de aquellos elementos que les brindan una identidad colectiva, así como su visión particular del mundo, los educandos puedan derribar prejuicios alrededor de dichas subculturas e impulsar su curiosidad epistemológica (Freire, 2010). Los recursos necesarios para estas actividades son: Tablero, marcador, cartelera, tv y computadora. El tiempo proyectado para su desarrollo es de 60 minutos.

Reflexión colectiva: El principal propósito de este ejercicio es, que los educandos puedan evidenciar su capacidad para hacer uso de las herramientas analíticas trabajadas durante la unidad (Freire, 2010). Primero se reflexionará, de manera colectiva, sobre las subculturas expuestas por

los educandos, analizando las similitudes y diferencias entre ellas, dando lugar al debate sobre los prejuicios que más las afectan, también analizando como se enriquecen y tensionan con la pertenencia de sus miembros a otras comunidades imaginadas, como la nación, la religión, etc.

Segundo, reflexionar sobre el papel de las comunidades imaginadas dentro del desarrollo de la vida cotidiana y la construcción de la identidad, tanto a nivel individual como colectivo. Buscando ejemplos de cómo la naturalización de las comunidades imaginadas, al ser presentadas como algo estático e inmutable en forma de estereotipos, constituyen un obstáculo para el entendimiento. Pues ambos estereotipos, nosotros y ellos, niegan las posibilidades de cambio, hacen las diferencias algo irreconciliables y el único camino presentado es el conflicto, buscando la imposición de una visión de mundo sobre otra, en lugar de la colaboración (Billig 2014; Freire 2010; Fromm, 2004).

Para finalizar, se identificarán distintos artefactos usados para la reproducción del nacionalismo en el día a día de los educandos, aquello que le recuerda de manera banal a todos los ciudadanos su pertenencia a la nación, por ende, su deber para con ella. Esto con el propósito de recalcar el carácter de constructo sociohistórico e intencional del fenómeno nación-nacionalismo (Billig, 2014; Freire, 2010). Los recursos necesarios para estas actividades son: Tablero y marcador. El tiempo proyectado para su desarrollo es de 40 minutos. Cierre (Preguntas problema): A manera de cierre, se pedirá a los educandos responder nuevamente a las preguntas problema planteadas para problematizar los tres casos de estudio. Con el fin de comprobar las continuidades y discontinuidades, respecto de sus anteriores respuestas. El tiempo proyectado para su desarrollo es de 15 minutos.

## CAPÍTULO 4: PENSAR LA PRÁCTICA HACE AL MAESTRO

Hay un dicho muy conocido, el cual dicta que “la práctica hace al maestro”, pero a pesar de ser ampliamente difundido, puede que a este dicho le falte algo. Pues, según Freire (2010), la práctica puede presentarse de dos maneras: repetitiva y mecanicista o reflexiva y transformadora. Para este autor, uno de los principales objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje —dentro de la educación liberadora— es lograr el uso sistemático de la curiosidad epistemológica y con ello, contribuir a la transformación social. También destaca una valiosa herramienta para el mismo fin, concretamente, el ejercicio constante de pensar la práctica. Ya que, es en ella donde encontramos “cómo hacer para, partiendo del *contexto concreto* y tomando distancia de nuestra *práctica*, desentrañar de ella su propio saber, (...) para entonces aprehenderla en su razón de ser” (Freire, 2010, p. 127). Por lo tanto, se puede concluir que pensar la práctica conlleva una reflexión constante, la cual se traduce en un mayor conocimiento de lo que se hace y el mundo resultante de dichas acciones individuales y colectivas. Asimismo, permite mejorar en el arte que se ocupe (Fromm, 2004). En el caso del educador, le recuerda que el proceso educativo es un acto de enseñanza-aprendizaje, tanto para los educandos como para él.

De acuerdo con lo anterior, este capítulo recoge la sistematización de mi práctica pedagógica con el fin de analizar críticamente logros y dificultades y dinámicas evidenciadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto de las y los educandos como en mi propio ejercicio como educador. La estructura del capítulo se divide en cuatro apartados, cada uno centrado en ejes específicos: Bitácora (¿Qué se trabajó?); Educandos y su proceso de enseñanza-aprendizaje; Al profe lo que es del profe (aciertos del educador en el marco de una educación liberadora); y El confesionario (reflexión crítica sobre los errores cometidos por el educador). Paralelamente, estos

ejes permiten articular un componente descriptivo con uno reflexivo, ambos esenciales en el proceso de formación profesional del educador.

Es de gran importancia aclarar que, previo a la realización de las prácticas pedagógicas, se presentaron una serie de imprevistos que exigieron modificar una parte importante de lo planteado en la propuesta pedagógica y pusieron a prueba mi capacidad de reacción ante las contingencias. El primer contrat tiempo se dio a inicio del año 2024. Aunque ya contaba con el visto bueno de la Institución educativa, aún no me habían asignado el grupo, el profesor acompañante ni el espacio académico en el que iba a trabajar. La reunión en la que estos aspectos se definirían debió ser aplazada debido a unos problemas de salud que presenté y una cirugía a la que fui sometido, lo cual me imposibilitó mantener cualquier contacto presencial con la Institución educativa por varios meses.

Como consecuencia, una parte esencial de la propuesta pedagógica sufrió cambios importantes. En un principio, había planeado desarrollar varias sesiones de observación participativa durante el primer semestre de dicho año; sin embargo, ello no fue posible por los motivos mencionados. Por esta razón, propuse reducir el número de sesiones y realizarlas en el segundo semestre de 2024. No obstante, también surgieron dificultades en esta fase: la renovación de los permisos y documentos necesarios para desarrollar las prácticas impidió que se concretara la reunión pendiente y retrasó mi acercamiento con el grupo durante las primeras semanas de clase. Cuando finalmente se me asignó el grupo, el año escolar ya estaba avanzado y se contaba con muy poco tiempo disponible, por lo que debí eliminar del plan de trabajo las sesiones de observación participativa. En consecuencia, la caracterización de las y los educandos la realicé con ayuda del profesor Carlos Neiva, quien llevaba todo el año escolar trabajando con ellos. Esta situación hizo que mi primer contacto con el grupo fuese diferente al esperado, pues lo ideal habría sido establecer

un diálogo previo antes de dirigir las sesiones de trabajo, en lugar de llegar como un desconocido con muy poco tiempo de anticipación que viene a dar unas clases.

Si bien ajustar las sesiones al momento del programa académico en el cual se encontraba el grupo fue relativamente sencillo —pues estas fueron diseñadas acorde a los Derechos Básicos de Aprendizaje del grado—, se presentó un cambio sorpresivo respecto al número de horas de disponible para desarrollar la unidad didáctica. A tan solo un par de días de iniciar, el tiempo de trabajo disponible pasó de seis a cinco horas. Esta reducción, sumada al desconocimiento inicial de las dinámicas de la vida escolar dentro de la Institución educativa —como la duración real de las clases, los tiempos de descanso y las actividades extracurriculares previstas para ese periodo—, generó dificultades adicionales. Dichas dinámicas habrían sido identificadas con facilidad durante el proceso de observación, pero este no fue posible debido al conjunto de circunstancias previamente mencionadas.

Para finalizar, es importante señalar que el momento del año escolar —etapa de cierre— y las actividades extracurriculares del grupo desarrolladas durante el franja horaria designada para la materia de Economía-política, generaron nuevos contratiempos. Entre estas actividades se encontraban los ensayos y eventos protocolarios, ejemplo de ello, la ceremonia de entrega de símbolos, en la cual las y los estudiantes de grado undécimo transfieren a los de grado décimo elementos representativos de la institución educativa —como el escudo, el himno, la bandera y el manual de convivencia—, junto con la responsabilidad y el liderazgo que estos deberán asumir durante su último año de vida escolar.

A causa de dichos eventos, no se pudo realizar adecuadamente el proceso de transición entre temáticas —del auge de la nación a la Globalización— que se había planeado realizar de manera colaborativa con el profesor Carlos Neiva. Esta sesión tenía como propósito profundizar

en las relaciones más relevantes entre ambas temáticas, aclarar dudas y, posteriormente, asignar trabajos grupales que se entregarían y socializarían en una clase posterior. Con ello se esperaba evaluar el uso de las categorías analíticas y los conceptos trabajados la unidad didáctica. Sin embargo, la cancelación de clases por causa de los eventos ya señalados impidió la realización de dicha actividad.<sup>4</sup>

### **Bitácora:**

Las sesiones se trabajaron con un enfoque problematizador centrado en la vida cotidiana, realizando preguntas problema, invitando a una continua reflexión y buscando el desarrollo de debates en torno a las posturas presentadas. Cabe señalar que, como consecuencia de los imprevistos presentados, algunos objetivos generales y específicos de las sesiones se vieron sometidos a modificaciones, así como algunas fases y actividades asociadas a dichos objetivos.<sup>5</sup> No obstante, el objetivo general de la unidad didáctica y sus objetivos específicos se mantuvieron, quedando de la siguiente manera:

Objetivo General de la unidad didáctica: Desnaturalizar el nacionalismo presente en el discurso público de Álvaro Uribe Vélez durante la campaña presidencial de Colombia del 2022.  
Objetivos Específicos de la unidad didáctica: Analizar la construcción histórica y social de los conceptos nación y nacionalismo; Relacionar los conceptos nación y nacionalismo con la categoría comunidad imaginada; Utilizar la categoría comunidad imaginada para el estudio de las culturas urbanas conocidas por los educandos.

---

<sup>4</sup> Las exposiciones se desarrollaron, pero sin poder realizar la sesión de transición temática.

<sup>5</sup> Algunos de los objetivos específicos de las sesiones repiten elementos, debido a que no pudieron cumplirse plenamente durante la sesión para la cual habían sido propuestos originalmente, así que fueron incluidos en la sesión siguiente.

Acorde a lo anterior el Objetivo General que se estableció para la Sesión 1 fue: Analizar la construcción histórica y social de los conceptos nación y nacionalismo durante el largo siglo XIX y el corto siglo XX. Consecuentemente, los Objetivos Específicos fueron: Identificar las preconcepciones de los educandos respecto a los conceptos nación y nacionalismo; Presentar las propuestas de las corrientes primordialista, etnonacionalista y de Ernest Renan (2004), sobre los estudios de la cuestión nacional, a través de ejemplos de la vida cotidiana y la cultura pop; Analizar las diferencias y similitudes entre las preconcepciones de los educandos y la propuestas de las diferentes corrientes de la cuestión nacional presentadas en clase.

Para la Sesión 2 el Objetivo General fue: Relacionar los conceptos nación y nacionalismo con la categoría comunidad imaginada. Y los Objetivos Específicos fueron: Presentar las propuestas de las tres principales corrientes dentro de los estudios de la cuestión nacional (primordialista, etnonacionalista y modernista) a través de ejemplos de la vida cotidiana; Analizar las diferencias y similitudes entre las propuestas de las diferentes corrientes de la cuestión nacional presentadas en clase; Identificar hitos dentro de la memoria colectiva colombiana, relacionados con triunfos y fracasos; Reconocer las condiciones de posibilidad que facilitaron la formación de identidades nacionales según los principales autores de la corriente modernista; Comprender las características principales de una comunidad imaginada (Anderson, 2021).

Por último, para la Sesión 3 el Objetivo General fue: Analizar las diferentes tipologías de nación y nacionalismo y sus mecanismos de reproducción.<sup>6</sup> Sus respectivos Objetivos Específicos fueron: Presentar los tres principales tipos de nación y nacionalismos propuestos por Benedict Anderson (2021) (Popular-Vernácula, Criolla y Oficial-dinástica); Presentar la propuesta de

---

<sup>6</sup> Si bien al inicio de la unidad didáctica los objetivos específicos se mantenían acorde al diseño de la propuesta pedagógica, el tercer objetivo específico de la unidad tuvo grandes cambios. Estos cambios y las causas se detallan en el apartado Bitácora.

Michael Billig (2014) respecto al estudio del nacionalismo; Cuestionar el uso de discursos de odio dentro de la retórica nacionalista; Identificar las continuidades y discontinuidades presentes en los análisis realizados por los educandos frente a los tres casos centrales de la unidad. En conformidad con los objetivos que guiaron la unidad didáctica y sus respectivas sesiones, los contenidos temáticos trabajados se señalan a continuación, organizados sesión por sesión de manera cronológica:

Sesión 1: Se realizó el jueves 19 de septiembre de 2024 entre las 3:00 p.m. y las 4:00 p.m. Tras el saludo inicial, se realizó un breve sondeo de los conocimientos previos de los educandos al preguntarles ¿qué temas habían trabajado durante el año escolar? Esto con el fin de utilizar lo visto en clase para abrir el nuevo tema, la nación. Con base a sus respuestas —micro y macro economía, autoridad, Revolución Industrial y Medios de comunicación— y lo conversado sobre lo que recordaban de aquellas temáticas, les comenté sobre otro de los temas que el profesor Carlos planeaba trabajar en la materia —la Globalización— y que antes de llegar allí era importante trabajar los conceptos de nación y nacionalismo, con los cuales sería más sencillo abordar dicha temática. A continuación, les pregunté si en el abordaje de las temáticas trabajadas durante el año escolar y/o en su vida cotidiana habían escuchado la palabra nación, la respuesta fue afirmativa, casi de manera unánime.

Continúe preguntándoles —con relación al concepto nación— si conocían a Jaime Garzón y si alguna vez habían visto u oído la conferencia impartida por él en la Universidad Autónoma de Occidente durante 1997. Frente a esto la gran mayoría reaccionó afirmativamente, algunos riendo al recordarla. Les comenté que hacía alusión a ella en la clase, porque en ella Garzón abordó una pregunta crucial, tanto para la clase, como para la vida misma: ¿Quiénes somos? En el desarrollo de su conferencia él define quiénes somos los colombianos, desde su perspectiva colombianos

somos todos aquellos a quienes “nos tocó habitar este espacio [Colombia]” (Universidad Autónoma de Occidente [UAO], 2019, 9m51s). Luego procede a caracterizar algunas de las costumbres de los colombianos para plantear un problema, la posibilidad de que los colombianos “no hemos asumido nuestra propia identidad” (UAO, 2019, 16m30s). Si bien, él intenta encontrar la raíz de este problema, yo lo hice con el fin de interrogar al grupo sobre si ¿alguna vez se habían preguntado qué es ser colombiano(a)? ¿qué es Colombia? ¿si Colombia es una nación, qué entienden por nación?

Estas preguntas tenían como finalidad identificar los conocimientos previos del grupo sobre los conceptos, al igual que fomentar la interacción entre los educandos y estimular su creatividad, por lo tanto, se esperaba una amplia participación del grupo, pero esta fue baja. En respuesta, les realice una pregunta de menor complejidad ¿qué es lo primero que piensan al oír las palabras nación, nacionalismo o nacionalidad? Con ella aumento un poco el nivel de participación, el grupo mencionó palabras claves para entender la nación y el nacionalismo, como país, sociedad y origen. Yo agregué otros términos útiles, relacionados con las temáticas trabajadas previamente por el grupo (símbolos nacionales, medios de comunicación, etc.).

Al igual que los educandos, algunas instituciones de renombre utilizan estos términos como sinónimos de nación o como parte de su significado. Tal es el caso del diccionario de la Real Academia Española (RAE). Por tal razón, les compartirles las definiciones dadas por esta institución. Según la RAE, la nación es un “conjunto de personas de un mismo origen y que generalmente hablan un mismo idioma y tienen una tradición común” (Real Academia Española [RAE], s.f., definición 3), así como un “conjunto de los habitantes de un país regido por el mismo gobierno” (RAE, s.f., definición 1). Allí se evidencia el uso directo de dos de los conceptos mencionados por los educandos —país y origen—. A partir de ello, continúe socializando las

definiciones dadas por la RAE de estos y otros conceptos usados como sinónimos de nación o en relación con ella.

Definiciones: a) País: “Territorio constituido en Estado soberano (...) Territorio con características geográficas y culturales propias que pueden constituir una entidad política dentro de un Estado” (RAE, s.f., definición 1-2); b) Estado: “País soberano, reconocido como tal en el orden internacional, asentado en un territorio determinado y dotado de órganos de gobierno propio (...) Forma de organización política, dotada de poder soberano e independiente, que integran la población de un territorio” (RAE, s.f., definición 5-6); c) Territorio: “Porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región, provincia, etc.” (RAE, s.f., definición 1); d) Patria: “Tierra natal o adoptiva ordenada como nación, a la que se siente ligado el ser humano por vínculos jurídicos, históricos y afectivos” (RAE, s.f., definición 1); e) Pueblo: “Conjunto de personas de un lugar, región o país” (RAE, s.f., definición 3).

Con esto quedó manifiesta la ambigüedad que rodea al concepto de nación, generando más dudas que certezas en los educandos... precisamente lo que buscaba. Esta actividad también permitió establecer un punto de partida: una definición inicial basada en la intuición compartida de que, al hablar de nación, generalmente se hace referencia a un conjunto de personas.

Retomando otros elementos ya mencionados, les pregunté: “si bien hay objetos materiales o inmateriales —como la bandera, el escudo, el himno— que pueden pertenecer a la nación (sin establecer aún qué es una nación) ¿qué pasa con la nacionalidad de las personas? ¿Le podemos pertenecer a algo o alguien? ¿qué hace a una persona pertenecerle a una nación?”. Al no recibir respuesta pregunté “¿qué es lo primero que piensan cuando oyen la frase ‘ser colombiano(a) es...?’”.

Sus respuestas giraban en torno a las costumbre y la personalidad. Las anoté en el tablero junto a lo trabajado hasta ese momento.

A continuación, presenté al grupo los tres casos de análisis (Ana, Brayan y Carolina), acompañados de unas preguntas problema: ¿Quién o quiénes son colombianos(as)? ¿Por qué? ¿Cuál nacionalidad le otorgarían a cada una de las personas de los siguientes tres casos? Les entregué una hoja en donde estaban escritas las preguntas y los casos —fieles a la explicación incluida en el capítulo 3— para que tuvieran la información detallada a la mano. También les informé que regresaríamos constantemente a estos casos y volveríamos a responder las mismas preguntas, con el fin de evidenciar los cambios y continuidades en los análisis que elaboraran, pero este propósito no lo compartí en dicho momento, para generarles una mayor curiosidad y expectativa.

Tuvieron 10 minutos para responder las preguntas. Una vez la mayoría entregó sus respuestas, utilicé los minutos restantes de la clase para adelantarles lo que trabajaríamos en la siguiente sesión: las propuestas teóricas de diferentes corrientes en los estudios sobre nación y nacionalismo. Asimismo, les mencioné que algunos de los elementos brindados por ellas y ellos durante la sesión, fueron los argumentos principales utilizados para explicar y definir la nación en Europa durante un periodo comprendido entre las Revoluciones Políticas e Industrial de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, y la Primera Guerra Mundial, estableciendo así un marco espacio-temporal de los debates sobre la cuestión.

Tras tomar un registro fotográfico del tablero —útil para educador y educandos— les asigne la tarea<sup>7</sup> para la siguiente clase: Responder nuevamente a las preguntas sobre los casos de

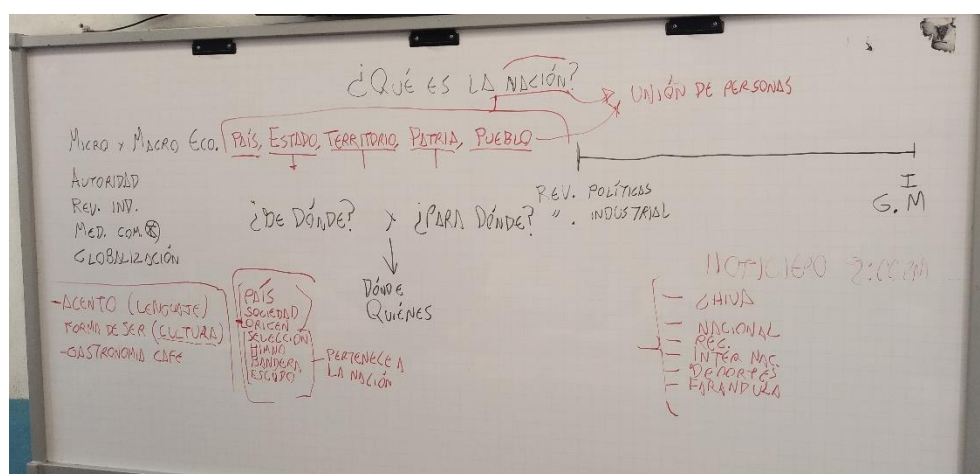
---

<sup>7</sup> La finalidad de cada actividad y tarea realizada durante la unidad didáctica se explica con mayor profundidad en los siguientes dos apartados.

análisis; Realizarle las siguientes preguntas a uno o más adultos de su núcleo familiar: ¿Era o no era gol de Yepes? Y ¿qué es lo que más recuerda del mundial de fútbol de 2014 y por qué?; Conversar con sus familiares sobre las respuestas que les brindaron (profundizar en sus respuestas).

## Figura 1

*Conocimientos previos y preconcepciones de las y los educandos sobre el concepto nación*



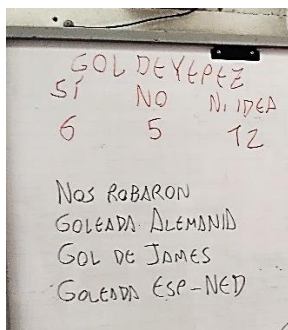
*Nota.* Las respuestas de los educandos estaban acompañadas de términos usados coloquialmente como sinónimos, con la finalidad de que ellas y ellos pudieran acceder fácilmente a sus propios aportes cuando se desarrollara el análisis de los casos de estudio.

Sesión 2: Se realizó el viernes 27 de septiembre de 2024 entre las 2:00 p.m. y las 4:00 p.m. Tras el saludo inicial, se solicitó a los educandos que entregasen la tarea asignada la clase anterior, pero solo una estudiante entregó el análisis de los tres casos, hecho en casa. En cuanto a las preguntas sobre el gol de Yepes y el Mundial 2014, solo tres levantaron la mano, así que debí reformular la actividad, les dije: “si no le preguntaron a nadie ¿qué piensan ustedes sobre esas

preguntas? ¿Era gol o no? O si no tienen idea de qué estoy hablando también pueden elegir es opción”. Sus respuestas fueron las siguientes:

## Figura 2

*Respuestas de las y los educandos a la tarea asignada en la sesión 1*



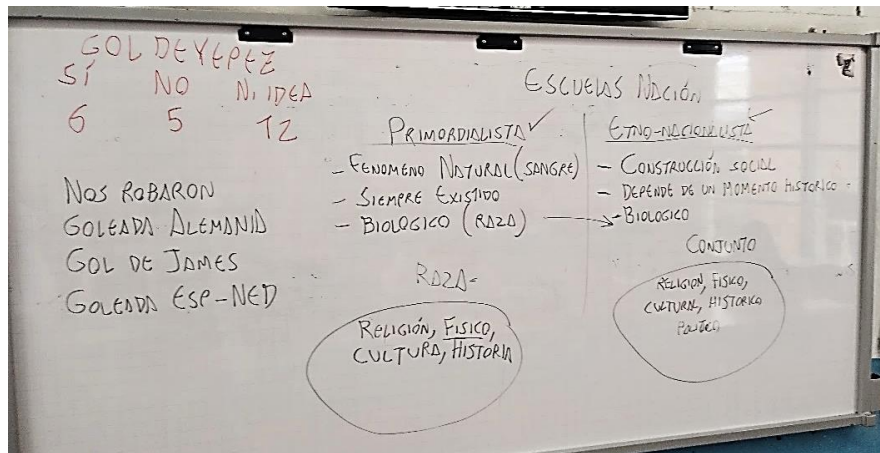
Las respuestas a la primera pregunta —“¿Era o no era gol de Yepes?”— fueron: seis personas dijeron que sí, cinco que no y doce manifestaron no tener idea de qué se estaba hablando. A la segunda pregunta —“¿Qué es lo que más recuerda del mundial de fútbol de 2014 y por qué?”— mencionaron frases como: “Nos robaron”, “goleada de Alemania a Brasil”, “el gol de James contra Uruguay” y la “goleada del partido España vs. Holanda”.

Las respuestas del grupo me tomaron por sorpresa, pues esperaba que dicho acontecimiento tuviese mayor relevancia para ellas y ellos. Ante tal eventualidad, continué con el siguiente momento de la clase. Tomé como punto de partida las respuestas dadas por las y los educandos en la actividad desarrollada en la clase anterior (los tres casos de análisis), llevé a cabo la socialización de las corrientes primordialista y etnonacionalista. Para sintetizar las propuestas teóricas de las tres corrientes, elaboré un cuadro comparativo en el tablero, el cual contenía los

elementos fundamentales<sup>8</sup> de cada una, los cuadros los acompañé de una explicación en la que resalté sus similitudes y diferencias, de la siguiente manera:

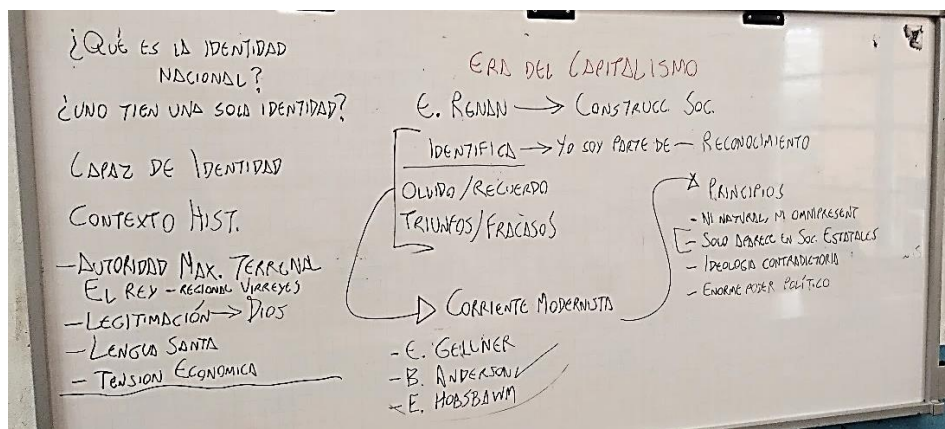
**Figura 3**

*Cuadro comparativo propuestas primordialista y etno-nacionalistas en los estudios sobre nación-nacionalismo*



**Figura 4**

*Esquema aportes e influencias de Ernest Renan en los estudios sobre nación-nacionalismo*



<sup>8</sup> Estos elementos al igual que todas las explicaciones referentes a ellos realizadas en clase se hicieron con base a los capítulos 1 y 2 del presente trabajo.

*Nota.* El esquema se centró en los aportes e influencias generados en las teorías de los principales autores de la corriente modernista en los estudios sobre nación-nacionalismo.

La explicación de la propuesta primordialista se centró en los siguientes criterios: La nación se entiende como un fenómeno natural de la condición humana, por lo tanto, se nace con ella; se da por hecho que la nación siempre ha existido, por consiguiente, no tiene en cuenta el contexto y la nación está incondicionalmente presente en cualquier sociedad humana; aquello que determina y sustenta la pertenencia a una u otra nación son los factores biológicos, como la raza, entendida como la unión de la cultura, el aspecto físico, y una religión e historia compartidas con los demás miembros (Hernández Aguirresarobe, 2015).

La explicación de la propuesta etnonacionalista se centró en los siguientes criterios: La nación se entiende como un fenómeno social, por lo tanto, no se nace con ella; la nación se presenta en un momento histórico específico, por consiguiente, el contexto debe valorarse a la hora de analizar el fenómeno; si bien, lo biológico no es central dentro de la explicación sobre aquello que determina la pertenencia a una u otra nación en esta propuesta, sí está presente, solo que subordinado al conjunto de elementos histórico-culturales. De esta manera, el conjunto se conforma por una cultura, historia, religión y raza (con referencia al aspecto físico) compartidos por un grupo humano, el cual, en un determinado momento de la historia se conforma en una nación específica, la crea (Hernández Aguirresarobe, 2015).

La explicación de la propuesta modernista se centró en los siguientes criterios: La nación se entiende como una construcción social, por lo tanto, la nación no es ni natural, ni omnipresente. Todo lo contrario, su origen se halla en Europa Occidental para finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX; los conceptos nación y nacionalismo son inseparables para entender el fenómeno; se entiende que la nación solo aparece en sociedades que conocen el Estado como forma de

organización política y social; hay un orden en los fenómenos, primero existieron los estados y los nacionalismos antes que las naciones; el fenómeno se sustenta en una ideología contradictoria —nacionalismo—, de la cual se conoce poco y las teorías existentes son, en más de un caso, incoherentes entre ellas; a pesar de todo lo anterior, el fenómeno tiene un enorme poder político, por lo cual es prioridad estudiarlo mucho más (Hernández Aguirresarobe, 2015).

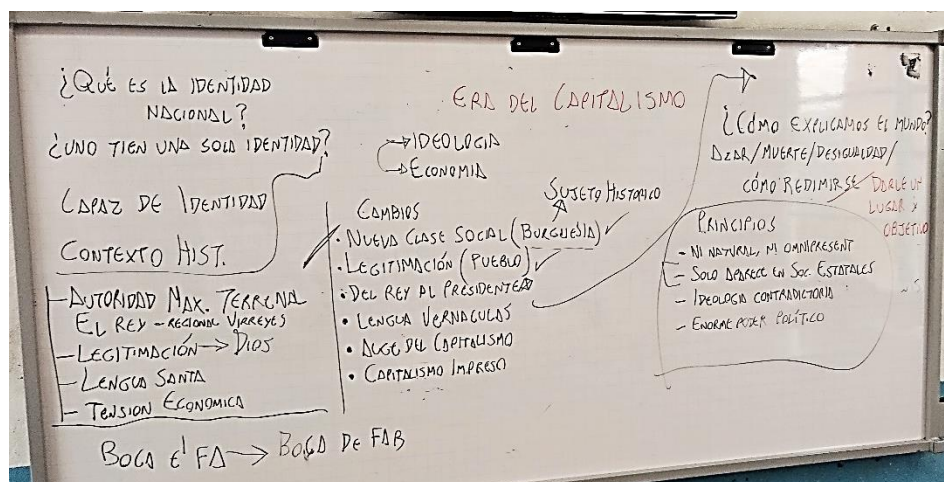
Cabe señalar que, antes de presentar la corriente modernista, introduje la propuesta de Renan (2004). La utilicé como eje articulador de algunas de las teorías de los principales autores de dicha corriente y, al mismo tiempo, la relacioné con la conferencia de Garzón (UAO, 2019) para formular preguntas como: “¿qué es la identidad nacional? ¿uno (yo o alguien) tiene una sola identidad?” y “¿Quién soy?”. En medio de la conversación generada por esta última pregunta, mencioné la hipótesis de Hobsbawm (2020) sobre las identidades y la vinculé con un diálogo de la película *Shrek* (2001), con el fin de aterrizar la teoría mediante una analogía más familiar para las y los educandos. De igual forma, procuré articular la exposición de las propuestas con temáticas trabajadas por ellas y ellos a lo largo de su vida escolar, lo que incluía muchos procesos y acontecimientos de la historia de Colombia.

Como punto de llegada de la explicación, introduje los aportes de Gellner (2001) y la explicación que da Anderson (2021) sobre qué es la nación. En particular, desarrollé la definición basada en la categoría comunidad imaginada —según la cual la nación es una comunidad política imaginada, limitada y soberana—, explicando en qué consiste la categoría y cómo Anderson entiende cada uno de los términos que conforman su definición. La parte final de la clase se centró en exponer cómo era el mundo antes de la consolidación de la nación dentro del orden mundial, cuáles fueron las condiciones de posibilidad indispensables para su surgimiento, cómo este fenómeno transformó el mundo tras su aparición y cuál ha sido su rol económico y político desde

entonces. Durante la explicación de cada uno de esos elementos, procuré conectarlos permanentemente con la definición de Anderson, con el fin de mostrar cómo él llegó a su planteamiento y por qué su obra se ha convertido en un referente fundamental para quienes estudian el fenómeno nación-nacionalismo.

### Figura 5

*Esquema condiciones de posibilidad necesarias para el surgimiento de la nación señaladas por Benedict Anderson*



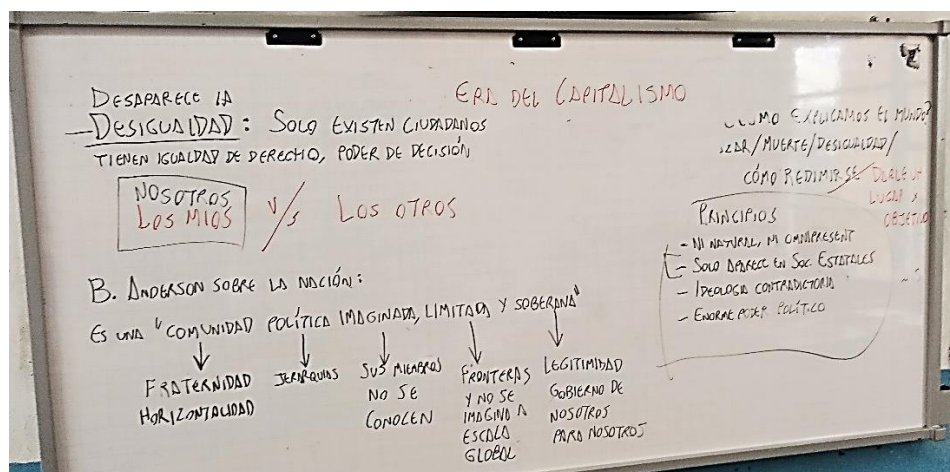
Ahora bien, teniendo en cuenta que el espacio académico en el que estábamos trabajando era la asignatura de Economía-política, decidí abordar cómo los aportes de Gellner (2001), Renan (2004), Hobsbawm (2020) y, especialmente, Anderson (2021), se relacionan con el tema que el grupo iba a estudiar después de las sesiones que yo estaba orientando —la globalización—, y por qué estos aportes les resultarían útiles para su análisis. Un ejemplo que consideré particularmente pertinente fue la situación de Palestina e Israel: por un lado, la lucha por la legitimidad y derecho a existir por parte de Palestina —junto con los derechos conexos que esto implica— y, por otro, el proyecto bélico y colonizador israelí, que goza del apoyo de las principales potencias dentro de las

Naciones Unidas y del empresariado occidental. El análisis de este conflicto y las posturas asumidas por diferentes actores —principalmente naciones— lo realicé a partir del factor de viabilidad que, según la perspectiva liberal-burguesa clásica estudiada y criticada por Hobsbawm (2020), debe poseer una nación.

Para finalizar la sesión, les asigné nuevamente la tarea de analizar los casos de estudio y responder otra vez a las preguntas sobre estos, teniendo en cuenta todos los elementos conceptuales desarrollados durante la clase. Por tal razón, insistí en que tomaran un registro fotográfico de toda la información consignada en el tablero.

### Figura 6

*Esquema aportes de Benedict Anderson para la comprensión del concepto nación*



Sesión 3: Se realizó el viernes 4 de octubre, entre las 2:00 pm y las 4:00 pm. Tras el saludo inicial, les solicité la entrega de la tarea (el análisis de los casos de estudio), pero nadie la realizó. Luego de una breve recapitulación de lo trabajado en la clase anterior, inicié con las temáticas propuestas para esta sesión. Para abordar las tres principales tipologías de nación y nacionalismo propuestas por Anderson (2021), elaboré tres cuadros comparativos en los cuales señalé las

características principales de cada una, acompañando cada elementos con su respectiva explicación.

### Figura 7

*Cuadro comparativo sobre características de las tipologías de la nación estudiadas por Benedict Anderson*

Fecha: 4 de Octubre de 2024 Tema: Los Fuerzas		
<p><b>Nación Popular (FRANCIA)</b> 1789-1804</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- PROYECTO INTERÉS COMÚN</li> <li>- ASCENSO DEL PUEBLO</li> <li>- PENSADORES PROPIOS</li> <li>- CAP. IMPRESO DESARR.</li> <li>- NUEVA LENGUA (ABAJO-ARRIBA)</li> </ul> <p>(EXPECTATIVA)</p>	<p><b>Nación Criolla</b> (1763-1838)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- LA LENGUA NO DIFERENCIA</li> <li>- PENSADORES NO ORIGINAL</li> <li>- PROYECTO INTERÉS PRIVADO</li> <li>- CRIOLLOS</li> <li>- CAP. IMPRESO ATRASADO</li> </ul> <p>(RECUERDO)</p>	<p><b>Nación Dinástica</b> (1820-1918)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- CONSERVAR PODER-TERRITORIO</li> <li>- UNIFICAR DIVERSIDAD</li> <li>- NATURALIZAR DINASTÍA (REGRESION)</li> <li>- CULTURA NATIFICAL</li> <li>- IMPERIALISMO</li> </ul> <p>(REALIDAD)</p>

La explicación de la Nación Popular- Vernácula (Francia, 1789-1804) se centró en los siguientes criterios: La defensa de un proyecto de sociedad basado en el interés común, en lugar del intereses particulares o privados; el ascenso del pueblo al poder, entendido como la integración y participación política de todos los ciudadanos; la ciudadanía ocupa un papel protagónico en la construcción de nación; pensadores originales o propios, los intelectuales de la Ilustración como gran influencia del proyecto revolucionario francés, dentro de los cuales se destacan Rousseau, Marat y Diderot; capitalismo impreso desarrollado, veloz y eficaz, el cual favorecía al establecimiento de una comunidad imaginada más sólida y crítica; una nueva lengua funcionó como un símbolo de la cultura nacional, la cual nació de una selección y adaptación de un dialecto particular existente (Anderson, 2021).

La explicación de la Nación Criolla (América, principalmente la española, 1776-1838) se centró en los siguientes criterios: La lengua no era un elemento diferenciador del régimen vigente; pensadores o intelectuales eurocéntricos, con ideas poco originales, que construyeron sus proyectos inspirados en modelos de otras naciones, ignorando en muchos casos su propio contexto; la defensa de un proyecto de intereses privados que solo beneficiaban a los criollos, incluso utilizado como medida de contención para evitar rebeliones populares; los criollos como protagonistas de la construcción de nación. Grupo de terratenientes con gran poder regional motivados por el libre acceso a cargos de poder oficial, el desprecio por las clases bajas y el temor de que estas ingresaran a la vida política, el establecimiento del libre comercio, poner fin al peregrinaje restringido, en donde eran discriminados por su lugar de nacimiento —América— y se les consideraba inferiores a los españoles peninsulares; capitalismo impreso poco desarrollado o atrasado, provincialista con una muy mala infraestructura de comunicación (Anderson, 2021).

La explicación de la Nación Oficial o Dinástica (Imperios ruso, austro-húngaro, alemán, británico, japones, 1820-1918) se centró en los siguientes criterios: Conservar el poder y territorio de las dinastías monárquicas bajo un nuevo mecanismo de legitimación en ascenso —la nación—. Por lo tanto, también fue un proyecto basado en la defensa de intereses privados; unificar pueblos muy diversos bajo una misma identificación nacional, para evitar la fragmentación de los antiguos imperios a causa de movimientos nacionalistas regionales; naturalizar la dinastía a través de imposición de la cultura de las clases altas al resto del imperio, de esta manera convertir a la nobleza en un símbolo que representaba la identificación nacional; estos procesos fueron políticas de Estado agresivas con el objetivo de conquistar la subjetividad y la forma de pensar de los miembros del imperio; una de sus principales características fue centrarse en la discriminación y persecución de lo diferente; la cultura impuesta por las clases altas era artificial, inventada, usando como excusa

culturas antiguas que deformaban acorde a su conveniencia, a tal punto de ser irreconocibles en todos los aspectos tras las modificaciones; el carácter imperialista agresivo se consideraba como algo inherente al nacionalismo, tenían como objetivo ser grandes conquistadores (Anderson, 2021).

Para explicarles por qué Anderson (2021) considera que estos tres tipos de naciones y nacionalismos sirvieron de inspiración para aquellos que surgieron posteriormente, utilicé como ejemplo el caso de Colombia (la explicación específica se encuentra en el apartado Al profe lo que es del profe).

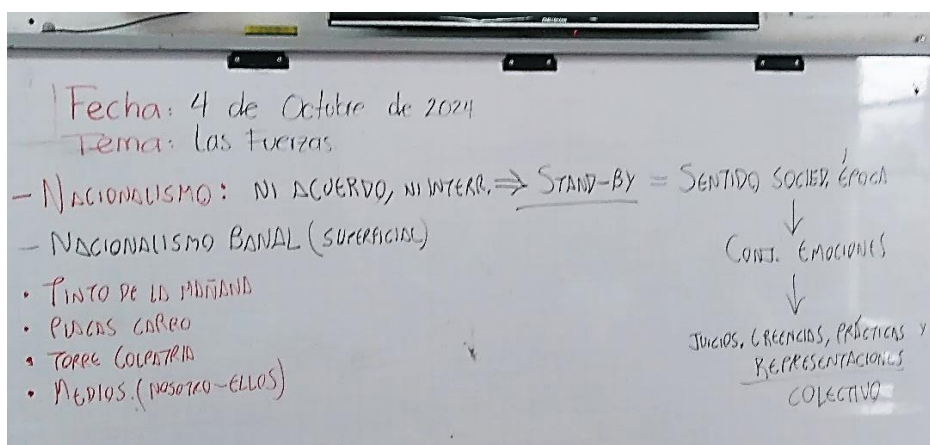
Luego continué con la socialización de la propuesta de Billig (2014), con el fin de precisar los cambios que ha experimentado el fenómeno y cómo logra para mantenerse vigente hasta el día de hoy. En primer lugar, trabajamos la evolución en la interpretación del fenómeno, retomando la premisa de Gellner (2001) sobre que los nacionalismos son los que crean las naciones, y no al revés. Posteriormente, buscamos definir el nacionalismo, como ya lo habíamos hecho con la nación. Iniciamos con la propuesta de Renan (2004), para quien el nacionalismo se puede entender como ese acuerdo tácito que se renueva día a día. Pasamos a la propuesta de Anthony Giddens (como se citó en Billig, 2014), en donde el nacionalismo no se entiende como algo consciente, sino como algo que se activa gracias a la ayuda de situaciones extraordinarias, que cumplen una función similar a la de un interruptor y nos recuerdan que pertenecemos a una nación en el momento indicado.

En contraste con estas dos posturas, presenté la propuesta de Billig (2014) y la relacioné con la función de *Stand by* que tienen los *Smart TV* y *Smartphone*. Dicha función hace parecer que los dispositivos están apagado, pero en realidad se encuentran en funcionamiento constante. Su actividad pasa desapercibida porque operan con los recursos estrictamente necesarios (esta

explicación se detalla en el apartado Al profe lo que es del profe). En definitiva, el fenómeno está presente frente a nosotros, solo que no lo advertimos en el centro de nuestra atención. De acuerdo con ello, les expliqué que esta forma de operar es lo que Billig llama nacionalismo banal y, que es el centro de su investigación.

## Figura 8

*Esquema sobre los aportes de Michael Billig para la comprensión del concepto nacionalismo*



Tras ofrecer una definición de nacionalismo desde esta perspectiva y luego explicar los dos principales mecanismos de reproducción —manifiesto y banal (Billig, 2014)—, propuse un ejercicio de identificación de nacionalismo banal dentro de nuestro día a día, considerando nuestra ubicación espacial. Una vez concluido este ejercicio, retomé la conferencia de Jaime Garzón (UAO, 2019) y reintroduje su premisa de que los colombianos no hemos asumido nuestra propia identidad (las actividades y explicaciones son abordadas con mayor profundidad en el apartado Al profe lo que es del profe). Les propuse asumir como tarea empezar a descifrar nuestra identidad para problematizar la premisa, ya fuese para controvertirla o para reafirmarla. La herramienta que les propuse para ello fue la actividad Somos como cebollas.

La actividad Somos como cebollas consistió en realizar una caracterización de la propia identidad a partir de un ejemplo que proporcioné mediante mi propia caracterización, buscando responder a la pregunta ¿quién soy? Luego de completar todas las caracterizaciones y contrastarlas con las de los demás compañeros y compañeras —o por lo menos con quienes tuvieran mayor cercanía y confianza para compartir sus respuestas—. El propósito de esta actividad fue demostrar que muchos de los elementos, a los cuales acudimos para definirnos individualmente, son construcciones sociales, producto de la interacción con los demás (con el mundo) y de la toma de posición ante dichas interacciones. Por ello, tienen un carácter artificial y no responden a aspectos inherentes de una supuesta naturaleza humana. En adición, con este ejercicio busqué propiciar la reflexión sobre el hecho de que, por muy cercanos seamos a alguien, nunca tendremos un nivel de coincidencia de 100% en las respuestas; aunque existan elementos identitarios importantes que nos unen, siempre habrá uno o varios que nos diferencian. Al mismo tiempo, hice énfasis reiterado en que estos elementos no son estáticos, pues al ser construcciones sociales están sujetos a cambios constantes.

Como conclusión de la actividad, se cuestionó la existencia de estereotipos y la discriminación que llevan implícita, así como las consecuencias de su reproducción. También se plantearon alternativas para enfrentar dicho fenómeno. Cuando faltaban 20 minutos para finalizar la clase y me disponía a solicitar al grupo que realizara el análisis final de los casos de estudio —teniendo en cuenta todo lo trabajado durante las tres sesiones—, la clase fue interrumpida por el profesor del aula contigua, quien me informó que debía terminar mi clase en cinco minutos y dejar que los estudiantes salieran a descanso debido a una actividad programada para ese horario: una reunión de profesores.

Ante este contratiempo, las y los educandos utilizaron los momentos libres que tuvieron durante el resto de la jornada para realizar el análisis y entregarlo. De esta manera se dio por terminada la aplicación de la unidad didáctica.

### **Educandos y su proceso de enseñanza-aprendizaje:**

Este apartado tiene como propósito documentar y analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los educandos durante el desarrollado de la práctica pedagógica especificada en el apartado anterior. Esto incluye sus conocimientos previos relacionados con las temáticas propuestas; sus aportes en clase —tanto a nivel académico, empírico como actitudinal—; los cambios y continuidades en su postura frente a los conceptos trabajados y las categorías analíticas socializadas; así como que alcanzaron y que fue posible evidenciar.

Para comenzar, nos referiremos a las dinámicas, actitudes y aptitudes de las y los educandos. No obstante, es necesario precisar que, debido a la serie de imprevistos y contratiempos mencionados al inicio de este capítulo, mi primer contacto con el grupo fue muy diferente a lo que había planeado. La idea original era conocernos progresivamente durante los primeros seis meses del año, con el fin de identificar las dinámicas del grupo y construir un trato basado en la confianza mutua, para así establecer un diálogo real antes de asumir la dirección de las sesiones a mi cargo. En cambio, nos vimos en la obligación de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje prácticamente como desconocidos; lo único que sabíamos era lo que el profesor Carlos había comentado a cada parte.

Tal como él me había dicho, el grupo estaba compuesto por estudiantes muy aplicados(as). Sin embargo, lo que más me sorprendió fue el nivel de autorregulación entre ellas y ellos, así como la empatía que mostraron conmigo cuando surgieron imprevistos. Un ejemplo de esta

autorregulación es que, sin importar el estado de ánimo con el que llegaran a clase o las cargas a las que se hubieran enfrentado durante la jornada escolar, cuando notaban que el comportamiento de algún compañero o compañera interfería con el desarrollo de alguna socialización, explicación o actividad, casi de manera inmediata exigían respeto para consigo mismo, para con la sesión y para conmigo. Gracias a ello, solo tuve que intervenir en dos ocasiones de este tipo.

En cuanto a la empatía que mostraron conmigo, el principal ejemplo que deseo destacar ocurrió al final de la primera sesión. Cuando faltaban 10 minutos para dar por terminada la clase y me disponía a realizar una breve socialización de las propuestas primordialista y etnonacionalista, las y los educandos me informaron que lo usual era salir a receso cinco minutos antes del final de la clase. Al notar mi sorpresa, algunos de ellos y ellas, de manera muy comprensiva y empática, convencieron al grupo entero de usar parte de su tiempo de descanso para que yo pudiera completar la explicación y finalizar la sesión sin inconvenientes. Si bien algunos aprovecharon ese tiempo para terminar una actividad previamente asignada, considero destacable y de gran importancia su muestra de comprensión, empatía y calidez humana, ya que decidieron destinar más del tiempo previsto; aproximadamente 10 minutos de su tiempo de su descanso para que yo pudiera concluir la clase.

Junto con estas actitudes y aptitudes que facilitaron el desarrollo de la práctica pedagógica, quiero señalar la disposición del grupo a participar en clase. Aunque dicha participación fue menor fue menor de lo esperado —según lo proyectado durante el diseño de la unidad didáctica—, es fundamental reconocer su voluntad de intervenir en cada una de las sesiones y actividades propuestas. Si bien no se dio en todos los momentos y formas esperadas, sí fue activa, especialmente cuando se abordaron temas más a su cotidianidad o cuando se recurrió a estrategias didácticas alternativas. Como ejemplo, destaco las conversaciones sobre las costumbres de los colombianos,

entre ellas las relacionadas con la gastronomía, el fútbol, la puntualidad y otras señaladas por Jaime Garzón en la conferencia (UAO, 2019). Frente a estos temas, las y los educandos mostraron un interés genuino y una participación más dinámica, llegando incluso a bromear cordialmente sobre dichas costumbres. Precisamente, el uso consciente y controlado de situaciones cómicas fue una de las estrategias didácticas alternativas empleadas, junto con el uso de una narrativa similar a la de los cuenteros cuando se compartían situaciones cotidianas de tiempos distintos a los suyos.<sup>9</sup> Este tipo de recursos, que rompen la cotidianidad de la clase, logró captar significativamente su atención.

En contraste con lo anterior, hubo otros que incrementaron la dificultad en algunos momentos de la práctica pedagógica. Este fue el caso de los problemas de concentración, la dependencia de premios/castigos, la ausencia de ciertos conocimientos básicos y la dificultad para vincular saberes. Los problemas de concentración se manifestaron constantemente a lo largo de las tres sesiones: lo usual era que un grupo se concentrara y prestara atención entre cinco y diez minutos, mientras otros se distraían conversando o usando el teléfono celular; trascurrido ese tiempo, los papeles se invertían. Esto también se evidenció durante la primera sesión al realizar el análisis de los casos de estudio, pues, a pesar de indicarles que debían conservar la hoja con la información detallada para utilizarla en las tres sesiones, intentaron devolvérmela al entregar sus respuestas. Algo similar ocurrió al finalizar la sesión tres: aunque repetí en tres oportunidades que las respuestas de la actividad *Somos como cebollas* debían conservarlas para ellos y ellas —y que solo socializarían sus aportes quienes desearan hacerlo—, al final todo el grupo terminó entregándome sus respuestas junto a sus análisis de los casos. Este tipo de dificultades también se

---

<sup>9</sup> La aplicación de estos recursos se aborda con mayor detalle en el siguiente apartado.

presentó con la entrega de las tareas asignadas durante la unidad didáctica, pues algunos argumentaban no recordar la asignación o no haber estado presentes cuando se dio la instrucción.

La dependencia de premios/castigos y la falta de compromiso por parte de las y los educandos en el cumplimiento de las actividades asignadas para realizar en casa hicieron más complejo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues dificultaron la identificación de cambios y continuidades en los análisis realizados por el grupo respecto a los casos de estudio, tal como se había planeado. Se esperaba que, al contar con mayor tiempo casa, cada educando pudiera tensionar sus conocimientos previos con lo trabajado en clase al analizar nuevamente los casos, y que este contraste generara preguntas que luego fueran socializadas en clase.

La tarea sobre la conversación acerca del Mundial de Fútbol 2014 con miembros de su círculo familiar buscaba no solo la integrar, en cierta medida, a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino suscitar intriga ante una tarea poco usual y promover la práctica de la curiosidad epistemológica tanto en las y los educandos como en sus allegados. La idea era que, al cuestionarse la relación entre las preguntas de la conversación y la temática abordada en clase, emergieran reflexiones significativas. Sin embargo, esto no se pudo comprobar ni refutar, debido a que en ambas ocasiones en que se asignaron actividades para el hogar, las y los educandos no las realizaron. Al conversar con el profesor Carlos sobre esta dificultad, él me comentó que tanto este grupo como la mayoría de las y los estudiantes con quienes trabajaba mostraban una cierta dependencia a la nota o calificación para hacer entregar las tareas; si no percibían una calificación en respuesta a su trabajo, no le brindaban importancia. A su juicio, la causa de este problema no recae solo en los estudiantes, sino también en los docentes, pues esta dinámica de reaccionar a un premio o un castigo se construye desde los cursos inferiores, en los cuales “algunos profes no quieren trabajar por una cuestión de ego”, según ha evidenciado durante su vida profesional.

La ausencia de algunos conocimientos básicos, esperables para el grado académico que cursan las y los educandos, también representó un gran desafío al momento de realizar la reconstrucción histórica de los conceptos y categorías trabajadas durante la práctica pedagógica. Un ejemplo concreto de esta situación se presentó durante la segunda sesión, cuando abordamos la corriente modernista de los estudios de la nación y el nacionalismo. A lo largo de ese proceso, intenté articular el desarrollo histórico de los conceptos con contenidos vistos en años escolares previos y, al mismo tiempo, relacionarlo con casos de la historia de Colombia. Mi intención era que, al preguntarles por aspectos como los principales móviles de los criollos para buscar la independencia de España o la periodización de la historia occidental, sus respuestas me permitieran abrir nuevas cuestiones para enriquecer la explicación. Sin embargo, la mayoría guardó silencio. No fue por apatía o por falta de interés, pues era un momento en el que se evidenció su concentración y, de hecho, expresaron sorpresa ante muchos de los datos compartidos —por ejemplo, sobre el feudalismo, relaciones iglesia/monarquías, etc.—. Se notaba en la expresión de sus rostros que su silencio era causado porque realmente no conocían las respuestas a las preguntas planteadas.

Ante este inconveniente, fue necesario realizar un recuento histórico general, por así decirlo. El cual, considero, hizo la clase menos interactiva y más compleja para ellos y ellas, pues se vieron frente a una montaña de información en un lapso de tiempo muy corto. Además, muchos de los puntos recapitulados eran clave y podrían haber motivado la participación, activando recuerdos y brindándoles mayor confianza para intervenir en un tema que, en teoría, ya habían trabajado y aprobado en años anteriores. De haber ocurrido así, habrían recibido un refuerzo positivo adicional al constatar que estaban comprendiendo la temática; además, habrían podido responder por sí mismos a las preguntas planteadas, formular nuevas inquietudes y establecer

relaciones de causalidad dentro de una dinámica más dialógica. Sin embargo, la dinámica fue distinta: las respuestas a las preguntas que planteé, las terminé respondiendo yo.

Por último, está la dificultad para vincular saberes constituye otro factor que incrementó la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo de ello se dio tras finalizar las sesiones correspondientes a la unidad didáctica que dirigí. Antes de continuar con el tema de la Globalización, el profesor Carlos les asignó a las y los educandos unos temas relacionados con la Guerra Fría, sobre los cuales debían investigar y realizar una exposición grupal. Esta actividad, programada para la siguiente sesión, tuvo que reprogramarse en dos ocasiones debido a la realización de actividades extracurriculares en la franja horaria de la materia. Se esperaba que, durante las exposiciones, se evidenciara el uso de los conceptos y categorías trabajados en la unidad didáctica, que las y los educandos se valieron de estos elementos como herramientas de análisis. Sin embargo, esto no se evidenció en ninguno de los grupos, lo cual me tomó por sorpresa, especialmente considerando los logros alcanzados durante las tres sesiones previas —los cuales se mencionan más adelante—.

Al finalizar la sesión, conversé con el profesor Carlos sobre esta situación. Él señaló que era algo recurrente tanto en este grupo como en muchos otros. Durante las clases los educandos se enfocan en la temática en curso y logran importantes resultados, pero luego les cuesta vincular aquellos conocimientos con los temas que le siguen. Pareciera que les cuesta darles una utilidad a dichos saberes dentro del desarrollo de su vida cotidiana. Igualmente, que sería interesante analizar la responsabilidad del funcionamiento mismo de la escuela y del sistema educativo en este fenómeno. Esta dificultad en la vinculación de saberes podría reflejar la manera en que son trabajados los contenidos en el aula: durante una hora los educandos pueden estar analizando las leyes de Newton en clase de física, para luego saltar abruptamente a la Guerra de los Mil Días en

la clase de sociales y después al *Past Perfect* en clase de inglés. No obstante, esta idea es solo una hipótesis, ya que no corresponde al objeto central del presente trabajo.

Ahora bien, una vez señalaron algunos factores que facilitaron o dificultaron el proceso de enseñanza-aprendizaje, es momento de abordar los logros alcanzados por las y los educandos. Para iniciar, es necesario precisar los conocimientos previos del grupo. Algo de gran importancia —y que ofreció un buen punto de partida— fue el hecho de que los conceptos nación y nacionalismo no eran desconocidos para las y los educandos, tanto dentro de su contexto teórico como dentro de su contexto concreto. El grupo afirmó que los temas trabajados en clase que recordaban con mayor claridad eran: micro y macro economía, autoridad, Revolución Industrial y medios de comunicación. Al preguntarles si en dichas temáticas habían escuchado o leído los conceptos nación y nacionalismo dijeron que sí, al igual que al preguntarles si los habían escuchado mencionar fuera del aula, en su vida cotidiana. Esto permitió establecer que los conceptos no era algo nuevo ni ajeno para ellas y ellos, todo lo contrario; por el contrario, resultaban familiares tanto en su lenguaje cotidiano (su contexto concreto), como en su proceso educativo y los textos trabajados (su contexto teórico).

Al preguntarles qué entendían por los conceptos nación, nacionalismo y nacionalidad, sus respuestas fueron: País, sociedad y origen. Con esto se evidenció una asociación conceptual que, nuevamente mostró la influencia de la vida cotidiana y del ámbito académico/institucional en las preconcepciones del grupo. Esto permitió dos cosas: por un lado, identificar la ambigüedad presente en sus definiciones; y por otro, problematizar dicha ambigüedad y sembrar dudas en el grupo respecto a aquello que creían saber sobre la cuestión. Al centrar las preguntas en el plano local, el grupo indicó que lo primero que pensaban al oír la frase ser colombiano(a) es... era: el acento, la forma de ser, las costumbres, la comida y el consumo de café. Sin saberlo, las y los

educandos habían mencionado algunos de los elementos utilizados por las corrientes primordialista y etno-nacionalista para explicar el fenómeno de nación-nacionalismo.

Al realizar el análisis de los tres casos de estudio por primera vez, nuevamente acudieron a estos elementos, con dos tendencias marcadas: quienes entendían el fenómeno como algo inherente al ser humano y quienes lo entendían como algo que se construye durante los procesos de socialización, expresado en las costumbres, dando así centralidad a los factores culturales. Cabe destacar una excepción relevante: un educando realizó un análisis considerablemente más profundo de lo esperado, llegando a conclusiones que superan lo que, en teoría, en teoría, su proceso de enseñanza-aprendizaje hasta el momento permitía.<sup>10</sup> No obstante, en términos generales, el ejercicio demostró que el grupo poseía una comprensión básica pero significativa del objeto de estudio.

Este ejercicio de análisis se repitió tras concluir la reconstrucción histórica de los conceptos trabajados en la unidad didáctica y su posterior relacionamiento con la categoría comunidad imaginada, así como con su vida cotidiana. Es pertinente señalar que, en total, cada educando debería haber realizado cuatro ejercicios de análisis en torno a los casos de estudio (dos en clase y dos en casa). Sin embargo, de los 31 educandos que hicieron parte de las sesiones de trabajo — algunos no asistieron a las tres— solo 23 realizaron al menos dos de los ejercicios (los desarrollados durante la primera y tercera clase). Por lo tanto, fueron las respuestas de las y los 23 educandos las que sirvieron como base para realizar una comparación entre diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de analizar los cambios y continuidades en

---

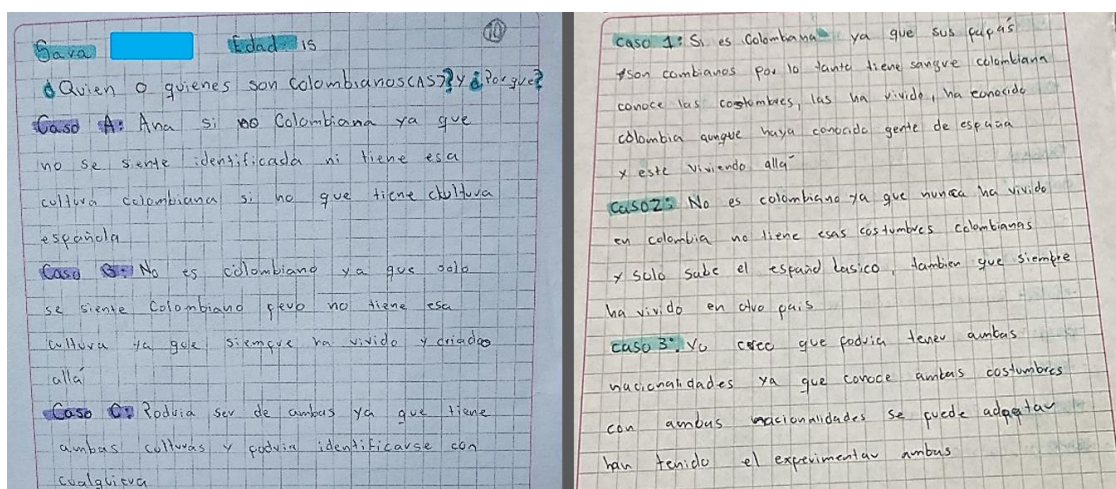
<sup>10</sup> Este caso se analiza en el apartado “El confesionario”.

sus posturas respecto al fenómeno nación-nacionalismo. Una vez realizado dicho análisis decidió dividir los procesos de estos 23 educandos en cinco grupos.

En el primero se encuentran quienes, tras concluir las sesiones de trabajo, su postura evidenció un incremento de la naturalización del fenómeno nación-nacionalismo. Este grupo lo conforman dos educandos y para la ejemplificación del mismo se tomó con referencia el proceso de Sara:

### Figura 9

#### Comparación análisis 1 y 2 de Sara



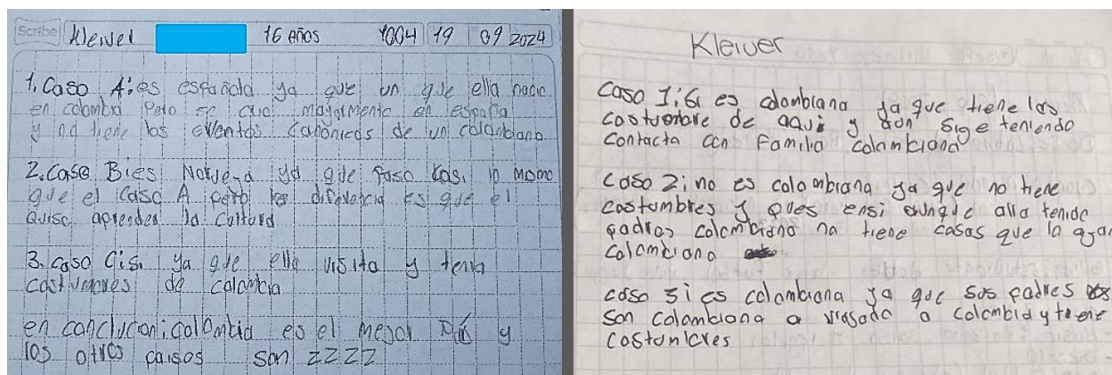
Sara en un principio le daba mayor cabida al factor de la identificación, si bien sujeto a la tenencia de la cultura, estaba presente. En el segundo análisis tomó un giro hacia una postura mucho más conservadora y tradicionalista, en la cual disminuyó el margen de tolerancia frente a casos como el de Ana, eliminando en gran medida el rol activo de los sujetos, fortaleciendo en su lugar una visión determinista sobre la cuestión, incluyendo frases propias de la corriente primordialista como “tiene sangre colombiana” y reduciendo el plano cultural a “las costumbre”.

Por lo tanto, se concluye que en el proceso de Sara se evidenció un incremento en la naturalización del fenómeno nación-nacionalismo.

El segundo grupo se conformó por cinco educandos, quienes, al finalizar las sesiones de trabajo, en sus análisis de los casos presentaron una reducción en el uso elementos argumentativos, al mismo tiempo, disminuyeron la cantidad de criterios que tuvieron en consideración a la hora de llegar a una conclusión. Si bien en la mayoría de los casos esto no cambió su postura inicial, sí dejó en evidencia un análisis menos riguroso en el segundo ejercicio. El proceso que sirve de ejemplo para este grupo es el de Kleiver:

### Figura 10

#### *Comparación análisis 1 y 2 de Kleiver*



En la conclusión de su primer análisis, Kleiver dejó en claro su nacionalismo, exaltando a Colombia como “el mejor país”, haciendo uso del contraste con la otredad para respaldar su postura. A pesar de esto, en su análisis acudió a diferentes criterios para argumentar su conclusión, en los casos de Ana y Brian mencionó la importancia de la memoria colectiva o en sus palabras “los eventos canónicos de un colombiano” en el proceso de la construcción de nación. También le dio relevancia al lugar de nacimiento, pero con menor relevancia que la memoria colectiva y la

cultura compartida. Es llamativo que en ambos casos no le dio importancia a la identificación nacional de las personas de los casos, aunque aceptó la postura de Ana, no lo hizo desde la tolerancia, sino desde el no reconocimiento como miembro de su nación (Colombia). En el caso de Carolina le otorgó el reconocimiento con base a compartir las mismas costumbres.

En su segundo análisis la única postura que cambió es la referente al caso de Ana, pues le otorgó el reconocimiento como igual, ignorando nuevamente su opinión. Sin embargo, esta vez eliminó de su análisis el factor de la memoria colectiva, redujo la cuestión cultural a un tema de costumbres y utilizó de manera selectiva factores como el lugar de nacimiento y la sangre. Este último factor fue agregado en el segundo análisis. En conclusión, el nacionalismo de Kleiver es evidente en ambos análisis, no se evidenció un mayor margen de tolerancia frente a posturas diferentes de la suya, tampoco una diferencia significativa a nivel analítico y reflexivo. En cambio, se evidenció la eliminación y reemplazo del grado de importancia de los factores considerados durante los análisis, dando como resultado un análisis menos riguroso y con un leve giro a una postura más conservadora frente al fenómeno nación-nacionalismo. El tercer grupo estuvo compuesto por cuatro educandos, quienes al terminar las sesiones de trabajo no tuvieron cambios en sus análisis, por lo menos en la esencia de los mismos, cambiaron una que otra palabra, pero sus respuestas en relación con los criterios utilizados fueron iguales. De tal manera, no se evidenciaron diferencias a nivel analítico, procedimental ni reflexivo.

### **Figura 11**

*Análisis de Sara R.*

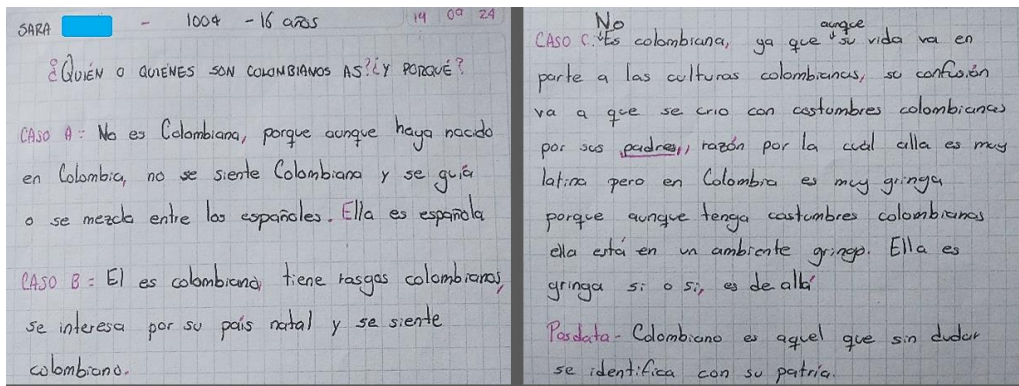


Figura 12

## Análisis de Frank

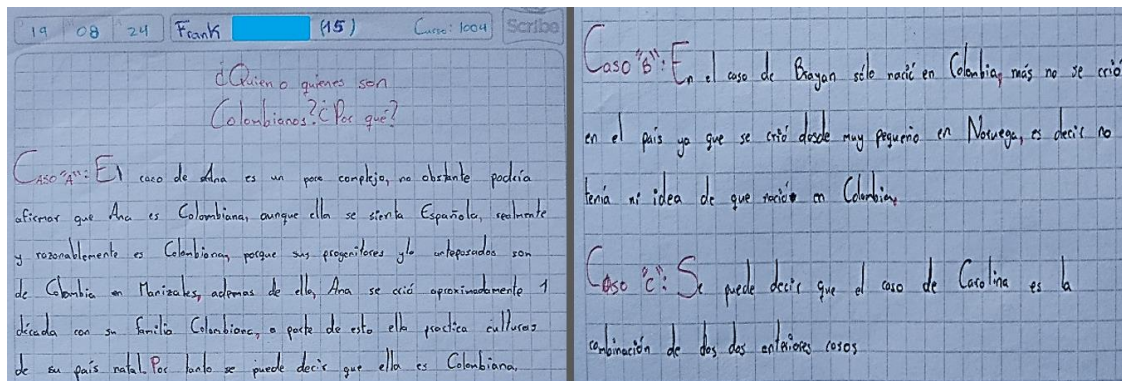


Figura 13

## Análisis de Vanesa

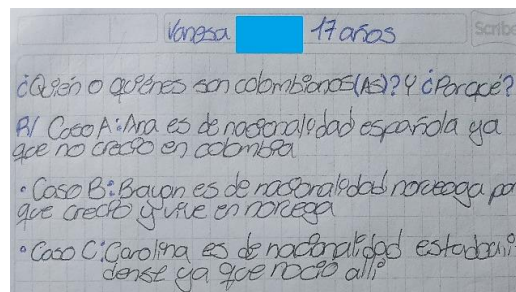
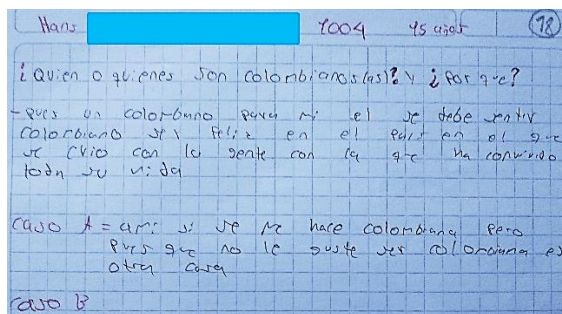


Figura 14

## Análisis de Hans

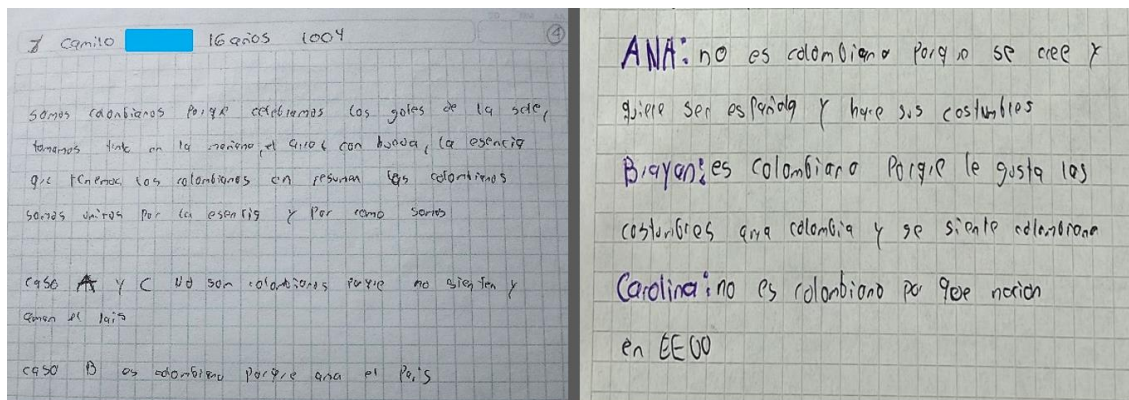


Lo que más llamó la atención de este grupo es que los cuatro educandos tienen una postura nacionalista que oscila entre la corriente primordialista y la etnonacionalista, acudiendo a explicaciones como “nació en”, “sus padres y antepasados son de”, “tiene rasgos colombianos”, “se crio en” y en el caso de considerar factores como la identificación lo hicieron de manera sesgada con frases como: “Posdata – Colombiano es aquel que sin dudar se identifica con su patria.” (Figura 11). Esta frase fue usada como crítica a las posturas de Ana y Carolina, la primera porque “no se siente colombiana” y la segunda por “su confusión” al no asumir una identidad nacional.

El cuarto grupo, integrado por tres educandos, una vez concluidas las sesiones de trabajo, mostró una relativa continuidad en sus conclusiones, pero con un leve cambio en el procedimiento, elementos y herramientas analíticas utilizadas para llegar a estas. El proceso tomado como referencia para este grupo fue el de Camilo:

### Figura 15

*Comparación análisis 1 y 2 de Camilo*

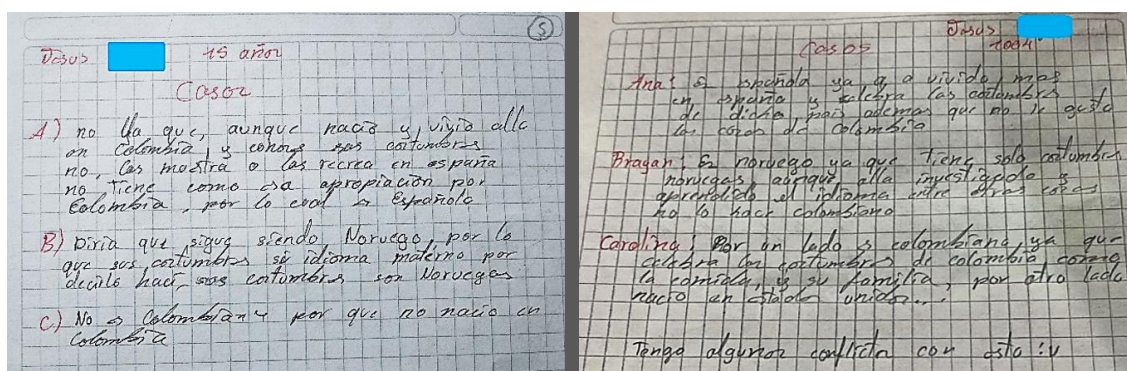


Camilo en su primer análisis dejó en evidencia un nacionalismo exacerbado con frases como “los colombianos somos únicos”, algo que lo atribuye a la “esencia que tenemos los colombianos”, y el pilar de su argumentación respecto a la pertenencia a la nación colombiana se centró en el amor que se profesa hacia ella y sus costumbres. En el segundo ejercicio analítico el nacionalismo de Camilo no se vio afectado en lo más mínimo, si bien en esta ocasión no hizo uso de expresiones como “amor al país” o “esencia colombiana”, si demostró una gran intolerancia hacia la otredad con frases como “se cree o quiere ser española”. Los cambios en sus conclusiones y en su argumentación fueron leves, pero ocurrieron, no utilizó la palabra “identificación”, pero si le concedió un lugar más relevante a la agencia de los sujetos, como en el caso de Ana, quien demuestra no estar interesada en ser colombiana y en el caso de Brian, quien sí lo hace. Aunque el “sentirse parte de” siguió presente, lo articuló de manera más clara con la participación de prácticas colectivas que le dan mayor solidez a la unidad de la comunidad, aspecto fundamental para él. Finalmente, en el caso de Carolina implementó el criterio del lugar de nacimiento. En definitiva, si bien en el proceso de Camilo no se evidenció una desnaturalización del fenómeno, sí demostró la implementación de algunos criterios analíticos de las corrientes trabajadas en clase para argumentar y defender su postura nacionalista.

Por último, el quinto grupo, conformado por aquellas y aquellos educandos que, al finalizar las sesiones de trabajo, tuvieron un alto grado de desnaturalización del fenómeno respecto a sus análisis iniciales. Este grupo lo conforman nueve educandos y para la ejemplificación del mismo se tomó con referencia el proceso de Jesús:

**Figura 16**

*Comparación análisis 1 y 2 de Jesús*



En el primer ejercicio, Jesús centró su análisis en el sentimiento de “apropiación” que se puede tener por la nación, en las prácticas culturales llamadas por él “costumbres” y en el lugar de nacimiento. Lo más interesante es que estos criterios los aplicó de manera selectiva en cada caso, por lo tanto, lo que valió para uno, no necesariamente fue válido para el otro. Algo muy diferente ocurrió en el segundo ejercicio, tomando como punto de partida el uso del lenguaje: en el caso de Ana pasó de iniciar su análisis con la frase “no [es colombiana] ya que” para reemplazarla por “es española”. Aunque los criterios utilizados para argumentar su postura fueron esencialmente los mismos, su enfoque cambió, paso de centrarse en la no recreación de las costumbres colombianas por parte de Ana, a considerar su experiencia e identificación con la cultura española y valorar su decisión sobre el asunto.

En el caso de Brian mantuvo su clasificación como noruego debido a su vínculo con dicha cultura o como él lo llama “costumbres”, pero agregó algo fundamental: reconoció el interés y el deseo de Brian por pertenecer a la nación colombiana. No obstante, a pesar de esto no lo identificó como colombiano, porque consideró que para ello no basta con imaginarse ser parte de dicha comunidad. Para Jesús, Brian carecía de sustento material, de experiencias compartidas que le dieran solides a su identificación. Igualmente carecía de legitimación por parte del grupo, con esto hizo una clara referencia a la tesis de Hobsbawm (2020) abordada en clase.

Por último, en el caso de Carolina paso de una explicación basada en el lugar de nacimiento a reconocer que ese factor no es suficiente para entender la identidad nacional. En su argumentación agregó la articulación de las cultura colombiana y estadounidense, su práctica o experiencia colectiva con otros miembros de la comunidad nacional —su familia—, abriendo la posibilidad de una identidad nacional dual. Sin embargo, lo realmente importante en su análisis de este caso, es el reconocimiento de los conflictos que a él le generan intentar llegar a una conclusión sobre la identidad nacional. Con se evidenció un proceso reflexivo mucho más complejo en comparación con su primer ejercicio, pues cuestionó sus propias conclusiones. Además, demostró un mayor grado de tolerancia ante las posturas y posiciones de las personas de los casos, sin que esto implicara aceptar pasivamente los argumentos ajenos, todo lo contrario, él asumió un rol activo y problematizó dichos argumentos y los propios. En conclusión, el proceso de Jesús demostró un grado considerable de desnaturalización del fenómeno nación-nacionalismo.

Ahora bien, aunque las y los educandos de cada uno de los grupos tuvo procesos y logros distintos a nivel individual, también se evidenciaron avances colectivos durante el desarrollo de las sesiones. Entre estos logros colectivos se destaca el uso de la curiosidad epistemológica y la capacidad de análisis crítico. Con base en Freire (2010) puede deducirse que en un proceso

educativo liberador ambos logros son fundamentales y se encuentran estrechamente vinculados. El autor sostiene que requieren de un equilibrio entre el contexto concreto y el contexto teórico. Por un lado, el uso de la curiosidad epistemológica rompe los moldes de lo establecido —entre ellos los hábitos automatizados—, al cuestionar su validez mediante la búsqueda de la razón de ser de las cosas, ya sean conjuntos de valores, complejos fenómenos sociales o incluso actividades aparentemente banales dentro de la rutina cotidiana (Freire, 2010, pp. 123-127).

De acuerdo con lo anterior, la curiosidad epistemológica constituye una herramienta valiosa dentro del proceso de problematización de las relaciones sociales y del *status quo*, el cual, en muchas ocasiones, se presenta y se asume como parte del llamado sentido común. Un ejemplo del uso de la curiosidad epistemológica ocurrió durante la tercera sesión, cuando propuse un ejercicio de identificación de nacionalismo banal acorde a la propuesta teórica de Michael Billig (2014). La actividad consistió en situarnos en el día a día de nuestra vida cotidiana. La pregunta inicial fue: ¿en dónde creen que podemos encontrar aquello que nos recuerda que somos colombianos y/o que estamos en Colombia?

Al principio, al grupo le costó identificar dichos elementos, pero después de brindarles algunos ejemplos —como la moneda nacional, las placas de vehículos, el Boletín del consumidor, el Minuto de Dios, entre otros— se integraron a la dinámica. Si bien fueron pocos quienes propusieron nuevos ejemplos, como “tomar tinto”, es importante valorar el lenguaje no verbal en este tipo de situaciones. Algunos reaccionaron con desconcierto ante cada ejemplo, cuestionándose internamente sobre su validez. Otros, a través de risas, recordaban momentos en los cuales podían coincidir con lo mencionado, cuando al enfrentarse con lo diferente estos elementos tomaron otro significado que ahora podían relacionar con el proceso de reproducción del nacionalismo.

También estaban quienes prestaban completa atención, con gran curiosidad, para descubrir otros elementos que habían pasado desapercibidos, ya fuera porque alguien los mencionaba o porque venían a su mente al reflexionar sobre los ya dichos. Cabe la posibilidad de que algunos o muchos hayan experimentados todas las reacciones mencionadas. Tristemente, el tiempo disponible era muy poco para realizar un diálogo más profundo al respecto, pero sus expresiones lo evidenciaron claramente.

En cuanto a la capacidad de análisis crítico, quiero presentar dos ejemplos en los cuales se pudo evidenciar. El primero ocurrió tras la explicación de la categoría comunidad imaginada y su relación con el fenómeno nación-nacionalismo. En ese momento realicé un ejercicio con las y los educandos: les pregunté, recordándoles que sus respuestas debían considerar todo trabajado hasta el momento, qué postura tomarían frente a la siguiente casos: “Si mañana, todos los que estamos en este momento en el salón, nos despertamos con un espíritu revolucionario e independentista ¿podemos crear una identidad nacional, la nación del curso 10-04?”. La respuesta, casi unánime, fue afirmativa: que, si lo deseábamos, podíamos identificarnos como parte de una nueva nación, en este caso la nación del curso 10-04.

Frente a ello, les formulé una segunda pregunta: ¿qué tan posible es que podamos hacer que dicha nación tenga todas las características mencionadas por Anderson? Es decir, que sea una nación con su propio gobierno y estructura estatal, independiente y soberana, con límites territoriales específicos, entre otros aspectos. La respuesta, nuevamente casi unánime, fue: “no podemos”, las y los educandos argumentaron que no era posible porque nadie nos iba a tomar en serio, nadie nos iba a apoyar y Colombia no permitiría que nos independizáramos, por más pequeña que fuera nuestra hipotética nación.

Este ejercicio me permitió comprobar que las y los educandos habían logrado intuir uno de los puntos cruciales planteados por Hobsbawm (2020) frente a la teoría de Anderson (2021): la viabilidad de una nación como factor esencial para que el proyecto se materialice en un Estado-nación. Asimismo, lograron diferenciar las dos formas de existencias explicadas por Hobsbawm (2020): la primera, como idea dentro del nacionalismo; y la segunda, a posteriori, como materialización del proyecto nacionalista. Todo esto sin que yo hubiera hecho mención alguna sobre dichas ideas aún. Al mismo tiempo, lo anterior permitió suponer que el grupo logró aprehender elementos claves de la categoría comunidad imaginada, tales como la legitimidad, la soberanía y la identificación, al evidenciar el uso de estos elementos en el análisis de las situaciones planteadas. En definitiva, el uso de la categoría, la argumentación y las conclusiones formuladas por las y los educandos constituyen un reflejo de su capacidad de análisis crítico, un logro de gran relevancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el segundo ejemplo tomaré como referencia el último análisis realizado por Ángel sobre los tres casos de estudio mencionados en múltiples ocasiones durante este trabajo. Si bien la respuesta fue dada por Ángel, también se puede entender como una manifestación escrita de las reacciones del grupo tras la reflexión en torno a la actividad *Somos como cebollas*, descrita parcialmente en el apartado anterior. Por lo tanto, antes de abordar específicamente la respuesta de Ángel haré una breve mención de algunos detalles significativos sobre el desarrollo de dicha actividad.

Cuando llegó el momento de la socialización de las respuestas (*Somos como cebollas*), un grupo de cuatro educandos —muy amigos entre sí—, pasó al frente por iniciativa propia y compartió sus caracterizaciones, obteniendo de inmediato la atención de toda la clase. Lo primero que llamó mi atención fue que no agregaron elementos nuevos: utilizaron la mayoría de los que yo

había empleado, eliminando solo algunos que no consideraron relevantes. Aunque esperaba que, por la diferencia de edad, sus respuestas se diferenciaran en mayor medida de las mías, coincidían en varios aspectos. Lo más interesante, sin embargo, fue que sus respuestas tampoco coincidían entre ellos, a pesar de su cercanía afectiva.

Una vez terminaron, les agradecí su participación y pregunté al resto de la clase si alguien había tenido una coincidencia del 100% con alguno de los compañeros con quienes las habían socializado. La respuesta fue unánime: nadie coincidió por completo con otro. Esto no les generó sorpresa; por el contrario, entre risas curioseaban las respuestas de sus amigos y amigas. Dado el poco tiempo restante, les invite a continuar la comparación de sus respuestas más adelante, enfatizando que los resultados serían muy interesantes. También les compartí que yo había hecho el mismo ejercicios con mi novia, con quien llevo muchos años de relación, y que, aunque compartimos muchas respuestas, diferimos considerablemente en otras. Esto despertó aún más su curiosidad.

A modo de reflexión, les planteé varias preguntas: “Teniendo en cuenta que no podemos esperar una similitud completa ni siquiera con las personas más cercanas a nosotros, ¿cómo podemos creer que todos los miembros de una comunidad son iguales? ¿cómo podemos creer en estereotipos creados sobre ellos, los cuales se centran generalmente en solo uno de los aspectos o capas que agregamos a las caracterizaciones —lugar de origen, nacionalidad, género, hobbies, etc.—?”. El grupo se tomó su tiempo para analizar las preguntas y lo dicho, leyeron nuevamente las capas de identidad escritas en el tablero, algunas y algunos asentían al hacerlo.

Luego del silencio, pregunté si alguien quería hablar, pero nadie tomó la palabra; aún se encontraban reflexionando. Di un poco más de tiempo esperando si alguien se decidía a hablar, pero al no haber intervenciones continué con la explicación. Les compartí que uno de los

propósitos de la actividad había sido cuestionar un fenómeno —el nacionalismo— que suele presentarse como algo normal en el día a día, al igual que ocurre con la xenofobia, el racismo, la homofobia y la misoginia, solo por mencionar algunos. Si bien, no se muestran de manera explícita están presentes y se naturalizan mediante la burla, la omisión o la estereotipación del otro. Estos fenómenos nos invitan a discriminar y odiar a los Otros: nos los presentan como personas indeseables, como amenazas que buscan acabar con nuestro mundo. Sobre estos Otros se han creado y se crean estereotipos que los deshumanizan, reduciendo sus identidades múltiples a una sola característica y presentándolos como seres agencia ni voluntad, como si no pensarán ni sintieran.

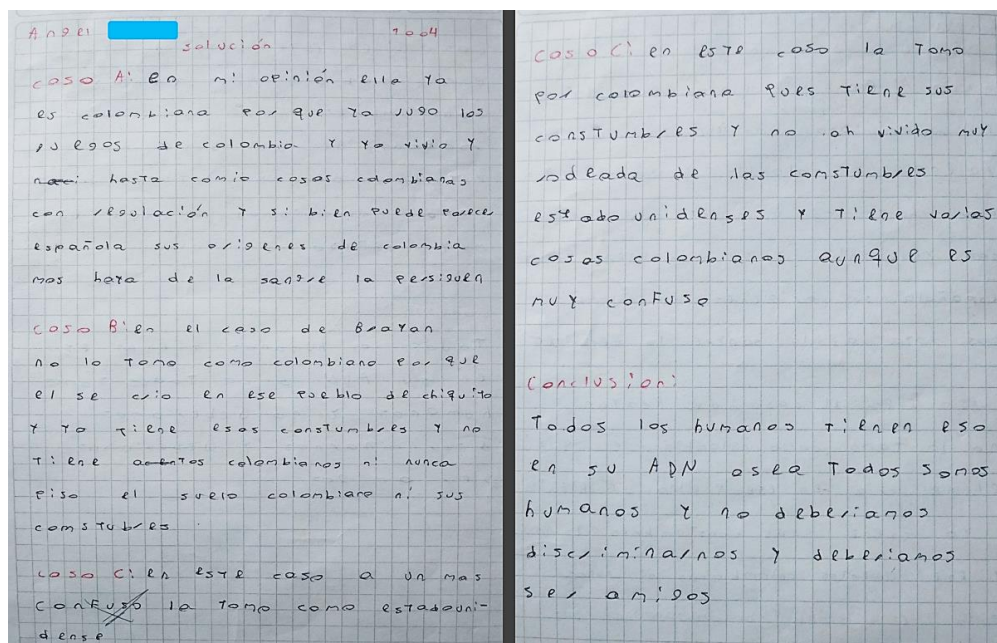
Para finalizar, enfatiqué que los fenómenos sociales que promueven la discriminación solo han dejado, a lo largo de la historia humana, ríos de sangre, vidas arrebatadas y las peores atrocidades. Por lo cual, siempre que uno se encuentre con un discurso de ese tipo, puede tomar dos caminos: normalizarlo —naturalizarlo— y ser parte de él; o asumirlo con responsabilidad y analizarlo para develar su intencionalidad con preguntas como: ¿quiénes ganan haciendo que nos dividamos y nos odiamos por esa causa? ¿qué ganan haciéndolo? ¿de qué otras formas buscan que interioricemos su discurso de odio?

Tras esta reflexión, se evidenciaron rostros pensativos. Volvían una y otra vez a sus respuestas, a las mías plasmadas en el tablero; algunos comentaban entre ellos en voz baja, otros me miraban y mostraban compartir la postura que les había expuesto, incluso afirmando con el movimiento de la cabeza. Aun así, nadie se animó a tomar la palabra. No obstante, al finalizar la jornada, al leer los análisis que las y los educando realizaron sobre los casos de estudio, comprobé que lo observado no era producto de mi imaginación. Más de la mitad de las respuestas evidenciaban

un importante margen de tolerancia hacia las posturas de Ana, Brian y Carolina. Dentro de ese grupo está Ángel, quien escribió la siguiente:

### Figura 17

*Análisis de Angel 4 de octubre de 2024*



Si bien el análisis de caso por caso parece responder a una postura etnonacionalista, dando una gran importancia al factor cultural y los procesos de socialización, da un giro con la conclusión, ya que contradice todo lo que había respondido previamente. Esto puede dar a entender que contestó las preguntas sobre cada caso porque le pidieron una respuesta rápida y precisa. Para hacerlo, recurrió a la idea de nacionalidad, nación y nacionalismo que ha construido a lo largo de años de socialización, aquella que encuentra en su contexto concreto y que sabe que cualquiera podrá entender. Pero su verdadera opinión es que “todos somos humanos y no deberíamos discriminarnos”; en cambio, “deberíamos ser amigos”. Estas dos frases me hicieron recordar — guardando las debidas proporciones— las palabras de Camilo Torres Restrepo: “Insistamos en lo

que nos une y no en lo que nos separa” (Torres, 1965). Con esas dos oraciones, Ángel realizó una síntesis muy clara del objetivo general de la unidad didáctica, dando muestra de una capacidad de análisis crítico —tal como ocurrió con la mayoría de sus compañeras y compañeros— y brindando evidencia de un proceso de desnaturalización del fenómeno nación-nacionalismo.

### **Al profe lo que es del profe:**

El presente apartado tiene como finalidad documentar y analizar mis aciertos como educador durante el desarrollo de la práctica pedagógica especificada en el primer apartado de este capítulo —se entiende como acierto todo aquello que favorece al ejercicio de una educación liberadora—. Estos logros se analizaron desde los siguientes criterios: capacidad de adaptación, el uso de la curiosidad epistemológica y construcción del pensamiento crítico, fortalecer la dimensión ética y relacional, la innovación pedagógica con sentido humanizante y el uso de estrategias didácticas alternativas.

Uno de los principales logros alcanzados, fue la capacidad de adaptación ante los imprevistos, pues sin ella hubiese sido complejo afrontar dificultades como la reducción del tiempo de trabajos y escenarios diferentes a los esperados en la etapa de planeación. Gracias a la capacidad de adaptación fue posible reorganizar y rediseñar las planeaciones de las sesiones correspondientes a la unidad didáctica, llegando a modificar objetivos específicos sin perder de vista el objetivo general de la unidad. Siempre prestando gran cuidado en mantener la coherencia tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como de la contextualización de las temáticas, procurando una relación y orden adecuado entre ellas para hacer más cómodo su estudio. Esto lo realicé de manera flexible, en función de los tiempos disponibles y el ritmo de trabajo de educandos y míos, reforzando conocimientos previos —en los casos en los que fue necesario—, con el fin de propiciar las mejores condiciones posibles para todos los actores que integramos el proceso.

De igual manera, esta flexibilidad sumada al ejercicio reflexivo favoreció una mayor claridad conceptual en el abordaje de los temas más complejos, como fue el caso de la reestructuración de las sesiones dos y tres, al cambiar el orden de trabajo entre las tipologías de la nación y la categoría comunidad imaginada. Como resultado, primero se trabajamos la categoría, permitiendo a los educandos tener más herramientas analíticas a la hora de estudiar las diferentes tipologías del fenómeno nación-nacionalismo (Anderson, 2021). Otro de los beneficios de este cambio fue que los educandos identificaron las condiciones de posibilidad que facilitaron la construcción de identidades nacionales antes de abordar las tipologías del fenómeno propuestas por el autor —como la transición del modo de producción; el ascenso de la burguesía; la aparición del capitalismo impreso; división del cristianismo europeo entre católicos y protestante; las revoluciones científica, industrial y política; el auge de las lenguas vernáculas; el reemplazo de la explicación teológica sobre las fatalidades e injusticias; entre otras (Anderson, 2021)—.

También permitió un mayor campo de acción ante otras posibles eventualidades, ya que, en el caso de no lograr abordar todas las temáticas en una sola sesión, se daba prioridad a que los educandos tuvieran la categoría lo más clara posible y así pudieran realizar las exposiciones propuestas en la planeación original sobre subculturas urbanas. No obstante, es preciso reconocer que en este punto del desarrollo de la unidad didáctica la realización de las exposiciones no estaba asegurada, pues dependía de los acuerdos a los que se llegáramos con el profesor Carlos tras finalizar la segunda sesión, siendo prioridad para ambos el abordaje de las temáticas faltantes. En consecuencia, se acordó terminar el abordaje teórico y verificar el uso de las herramientas analíticas y los conceptos en las exposiciones sobre la Guerra Fría que el profesor Carlos le asignó a los educandos al finalizar la unidad.

Otra situación que requirió una rápida adaptación ocurrió cuando evidencié vacíos en el conocimiento de temáticas trabajadas por los educandos en grados anteriores. En respuesta, realicé una breve exposición de las principales características, cambios y continuidades de las formas de organización humana más representativas al hablar de las distintas edades de la historia humana: la Edad Antigua —Grecia y Roma—, la Edad Media —Feudalismo en lo que hoy conocemos como Francia—, la Edad Moderna —Absolutismo Francés y Español— y la Edad Contemporánea —Estados-nacionales en particular Francia y E.E.U.U.— (Anderson, 2007; Hobsbawm, 2009b).

Si bien inicialmente planeé articular los temas centrales de la unidad mediante las nociones mencionadas, resolví la situación al utilizar las explicaciones y las preguntas —la serie completa de preguntas y respuestas— para introducir algunos de los aportes de Gellner (2001): que el “nacionalismo no surge en sociedades desestatizadas” (2001, p. 17); también, si bien hoy día el fenómeno se ha naturalizado masivamente, “las naciones, al igual que los estados, son una contingencia, no una necesidad universal” (p. 19); finalizando con una de sus frases más icónicas “El nacionalismo engendra las naciones, no a la inversa” (p.80). Así, llegar a la explicación que Anderson (2021) da sobre qué es una nación.<sup>11</sup>

Otro logro significativo fue la generación de espacios en los que se evidenció el uso de la curiosidad epistemológica y la construcción del pensamiento crítico. Además, estos procesos implicaron el uso constante de otros recursos, como la contextualización del conocimiento teórico, el fomento del diálogo y la problematización de la vida cotidiana. En el caso de la contextualización del conocimiento teórico, es preciso resaltar que durante el desarrollo de la unidad didáctica los

---

<sup>11</sup> Se entiende la nación como “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana”, desarrollando cada elemento. Anderson, B. (2021). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (E. Suárez, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1983), pp. 23-26.

conocimientos previos de las y los educandos fueron fundamentales,<sup>12</sup> bien fuesen producto de su formación académica o de su experiencia en la vida cotidiana, pues constituyeron una pieza primordial para el abordaje de todas las temáticas trabajadas.

Un ejemplo de lo anterior fue el primer ejercicio de análisis sobre los casos de estudio. Tras realizar un reconocimiento y registro de los saberes previos de los educandos, junto con las ideas surgidas durante su problematización, las y los educandos basaron sus argumentaciones en elementos presentes en las corrientes primordialista y etnonacionalista —sin haber mencionado aún herramientas o teorías propias de los estudios sobre la nación y el nacionalismo—. Así, se dividieron entre dos diferentes tendencias: quienes entendían el fenómeno como algo inherente al ser humano y quienes lo entendían como algo que se construye durante los procesos de socialización.

Con ello se logró reconocer colectivamente el valor del conocimiento de las y los educandos, expresados inicialmente desde el lenguaje de su cotidianidad, y posteriormente explicar los postulados de dichas corrientes a través de las respuestas brindadas por ellas y ellos mismos. Al mismo tiempo, sus respuestas me permitieron comprobar la efectividad de los discursos nacionalistas, pues, a pesar de no tener una plena conciencia de los conocimientos que tenían sobre el tema, las y los educandos ofrecieron evidencias claras de una naturalización del fenómeno nación-nacionalismo como resultado de sus procesos de socialización.

De igual forma y acorde a la educación liberadora, utilicé continuamente el lenguaje cotidiano de las y los educandos, haciendo uso de la cultura en la cual dicho lenguaje se encuentra en acción. Por tal motivo, durante el desarrollo de las sesiones fue usual la presencia de anécdotas

---

<sup>12</sup> Dichos conocimientos previos se describen en el apartado “Educandos y su proceso de enseñanza-aprendizaje”.

familiares y referencias a elementos culturales, cercanos a los educandos, como fue el caso de la conferencia de Jaime Garzón (UAO, 2019). Ellas y ellos sabían perfectamente quien era él, algunos habían visto el video de la conferencia, otros habían visto fragmentos de la misma en aplicaciones como TikTok, Instagram o Facebook. Por lo tanto, al plantear inicialmente las temáticas desde su lenguaje para posteriormente complementarlo con un lenguaje académico, el abordaje temático se tornó más amigable y fluido.

Un ejemplo de ello ocurrió tras exponer uno de los elementos principales de la propuesta de Renan (2004) sobre la nación: la identificación. Este elemento lo conecté con una serie de las preguntas formuladas en la primera sesión —cuando se habló de la conferencia de Garzón (UAO, 2019)—, con ellas se cuestionaba si los colombianos no habíamos asumido nuestra propia identidad, junto con otras preguntas como ¿qué es la identidad nacional?, ¿uno (yo o alguien) tiene una sola identidad? Y ¿Quién soy? La última pregunta parecía la más fácil a simple vista, tanto que produjo algo de risa en los educandos, pero la reacción cambió cuando la articulé con la película *Locos de ira* (2003), en donde ocurre una situación similar.

Si bien varios conocían la película, la contextualicé para el resto. Recordándoles específicamente la escena en la que el personaje interpretado por Jack Nicholson —un terapeuta en manejo de la ira— le pregunta al protagonista, interpretado por Adam Sandler —uno de sus pacientes—: ¿quién eres? Este, sonriente, responde inicialmente con su nombre, Nicholson le hace una réplica argumentando que solo le ha dicho cómo se llama, pero no quién es. Sandler acude luego a su profesión, intereses, pasatiempos y su comportamiento, intentando dar con la respuesta correcta. Sin embargo, Nicholson lo corrige de la misma argumentación y lo hace sentir inseguro respecto a sus respuestas, porque sin importar lo que él responda, no logra abarcar la profundidad

que Nicholson le pide, lo que lleva a Sandler a dudar de quién es realmente. Así, la escena termina con Sandler frustrado y gritando al no poder responder satisfactoriamente.

Aunque la expresión del grupo me daba a entender que lo habían captado, enfatice que cuando llegara el momento de intentar responder preguntas de ese tipo, esperaba que las abordáramos de una manera igual de reflexiva, sobre cualquier posible respuesta que nos viniera a la mente. Luego relacioné lo anterior con la hipótesis de Hobsbawm (2020) sobre las identidades, desde la cual se puede deducir que cada una de las respuestas de Sandler fueron correctas, pues constituyen distintas capas dentro de un amplio conjunto de capas identitarias, yuxtapuestas entre sí. Al notar algo de confusión en los educandos y, para complementar esa idea, les dije que dicho fenómeno también lo podíamos identificar en la película *Shrek* (2001), mucho más familiar para ellas y ellos.

Les pedí que recordaran el momento en donde el protagonista habla con su amigo Burro después de haber aceptado rescatar a la princesa Fiona a cambio de que Lord Farquaad le regrese su pantano. Burro le pregunta a Shrek por qué aceptó una tarea tan compleja en lugar de simplemente comportarse como un ogro, él no comprende por qué su amigo negoció con Farquaad, cuando podía amedrentarlo y obligarlos a ceder con cualquiera de sus ograciosadas. Shrek responde de manera irónica y muy explícita un paso a paso de cómo podría asesinar con crueldad a los aldeanos y luego devorar sus cuerpos para complementar la interrogante de su amigo. Burro reacciona con algo de repulsión al oírlo, pero no se percata del tono irónico del ogro, por ese motivo Shrek le explica que los ogros son muy diferentes a lo que los demás creen, Burro —algo confundido— le pide un ejemplo y Shrek le dice que los ogros son como las cebollas (Adamson & Jenson, 2001, 26m18s-27m30s). Ya que, “las cebollas tienen capas, los ogros tienen capas” (Adamson & Jenson, 2001, 27m16s).

Si bien Burro no le permite a Shrek terminar con su explicación, les dije que una de las deducciones que se pueden extraer de la escena, es que el protagonista quería realizar una crítica sobre los estereotipos existentes sobre los ogros, pues estos se basan en un montón de prejuicios y, que en verdad los ogros son muy diferentes de los imaginarios que sobre ellos se imponen. Las capas mencionadas por él pueden ser una metáfora de la complejidad del entramado que compone la personalidad e identidad de un sujeto. Por lo tanto, les pregunté a las y los educandos si algo similar podría ocurrir con nosotros, pues según Hobsbawm (2020) tenemos un conjunto de múltiples capas de identidades, diferentes entre ellas, que definen nuestra personalidad. Cabe señalar que para esta sesión esas preguntas tuvieron la función de enfatizar la jerarquía que en ocasiones se le atribuye a una capa en detrimento de otras con el fin de fortalecer la cohesión de un grupo. No obstante, estos planteamientos y ejemplos fueron retomados y tuvieron un papel fundamentales para el desarrollo de la actividad Somos como cebollas de la tercera sesión.

Finalmente, con todos estos ejercicios de contextualización y con el uso de fórmulas presentes en memes de actualidad —que se especifican más adelante—, se logró un aprendizaje situado, pues se centró en el ejercicio de la actividad creativa, como lo son la interpretación del mundo y de las prácticas de la vida cotidiana. Esto se constituyó en un factor clave e indisoluble del proceso de enseñanza- aprendizaje. Mientras se respetó uno de los principios fundamentales propuestos por Sagástegui (2004), pues dichos ejercicios se organizaron “en función de las posibilidades de desarrollo cognitivo [de los educandos]” (2004, p. 33). Lo que hizo más accesibles las propuestas teóricas de los principales referentes en los estudios sobre la nación y el nacionalismo para ellos y ellas.

Continuando con otros logros relacionados con elementos primordiales de la Educación Liberadora, es preciso señalar el fomento del diálogo y la problematización de la vida cotidiana,

complementos idóneos para la contextualización del conocimiento teórico. Mediante la formulación de preguntas abiertas invité a los educandos a cuestionar aspectos de su vida que mostraron dar por hecho, como la identidad nacional, incluso la identidad personal. Esto generó procesos de reflexión valiosos, evidenciados en los análisis correspondientes a los casos de estudio —abordados con profundidad en los dos apartados anteriores— y la actividad Somos como Cebollas —en torno a las múltiples capas que constituyen al sujeto, sobre la cual se profundiza más adelante—. Dicha práctica reflexiva recurrente permitió momentos de diálogo auténtico, al validar la voz de los educandos y reconocerlos como sujetos activos de la construcción del conocimiento.

Un ejemplo con el cual se puede evidenciar la confluencia de la contextualización, el fomento del diálogo y la problematización de la vida cotidiana ocurrió durante el abordaje de las tipologías de nación y nacionalismo propuestas por Anderson (2021) —Vernácula, Criolla y Dinástica— centrales en la unidad didáctica. Para esclarecer su teoría sobre como estas tipologías han influenciado los procesos de construcción de la nación analizamos el caso colombiano. Si bien, en teoría, Colombia forma parte de la Nación Criolla debido a su origen, los largos procesos de reconfiguración experimentados por dicha nación la hicieron tomar elementos de cada uno de los tres tipos originarios propuestos por Anderson (2021). Esto se puede analizar de la siguiente forma:

En primer lugar, la nación colombiana tomó los valores derivados de la Nación Popular —libertad, igualdad y fraternidad— como pilares de su constitución política, igualmente, en dicho documento el proyecto nacional se presentan las características de la Nación Popular como lo prioridad de los interés colectivos, pues el pueblo es la máxima autoridad, en él recae la soberanía, y los ciudadanos que lo conforman cuentan con plena participación en la vida política. Es pocas palabras, define gran parte de lo que debe ser nación colombiana (Anderson, 2021; Bushnell, 2021;

Garzón Vallejo, 2019; Hobsbawm, 2020). En segundo lugar, los hitos, héroes y mitos a los cuales se les rinde homenaje en las fiestas nacionales, tienen su origen en los procesos de la Nación Criolla. La cual, por medio de la memoria colectiva opera como pasado activo en el presente, generando un punto de encuentro, brindando un lugar común y un factor de cohesión a la comunidad imaginada (Anderson, 2021; Aróstegui, 2004; Billig, 2014; Bushnell, 2021; Garzón Vallejo, 2019; Gellner, 2001; Hobsbawm, 2020; Renan, 2004).

En tercer lugar, la Nación Dinástica le brindó a la nación colombiana las principales herramientas para el funcionamiento de su estructura estatal, simultáneamente, le ayuda a naturalizarse y conquistar la subjetividad de sus miembros al establecer un sentido común hecho a imagen y semejanza de los intereses de su clase dominante (Anderson, 2021; Billig, 2014; Bushnell, 2021; Gellner, 2001; Hobsbawm, 2020; Renan, 2004). Paralelamente, persigue a las formas de vida y pensamiento de las clase populares, ejemplo de ello está la Guerra contra la chicha en el siglo XX y el establecimiento de estereotipos supuestamente dignos de imitar, los cuales han recibido diferentes nombres —Raza Antioqueña, Yanquis de Suramérica, Gentes de bien, etcétera— (Anderson, 2021; Ayala Diago, 2021; Billig, 2014; CAJAR & CCJ, 2020; Gutiérrez Sanín, 2020; LeGrand, 2016; Medina, 2022; Nieto Ortiz, 2012; Restrepo, 1995; Vega Cantor, 2014; Zuluaga, 2020).

Con el fin de ponerlo en un lenguaje más cercano para las y los educandos, acudí a una referencia presente en muchos memes de relativa actualidad, en donde se hace una burla sarcástica al contraste entre lo que se espera de algo y aquello que termina siendo —expectativa versus realidad—. Así, la Nación Popular ocupa el lugar de la expectativa, mientras que la Nación Criolla, a través del recuerdo, y la Nación Dinástica, mediante la forma, constituyen la realidad.

Otro resultado muy interesante de la confluencia entre la contextualización del conocimiento teórico, el fomento del diálogo y la problematización de la vida cotidiana fue su contribución a la construcción del pensamiento crítico de los educandos y mío. En mi caso se dio al analizar la práctica pedagógica, el contexto del aula y, de las y los educandos. Al problematizar cada sesión una vez finalizada y proponer alternativas para las siguientes sesiones, con el fin de mantener o corregir —dependiendo del caso— aquello necesario para un proceso dialógico propio de la educación liberadora.

En el caso de las y los educandos —sumado a las actividades previamente mencionadas— hubo propuestas que tuvieron resultados positivos y otras que no. Como ejemplo de aquellas que no lo tuvieron está el uso de registros fotográficos de lo trabajado en cada sesión, cuya finalidad era que los educandos se dedicaran a reflexionar en casa sobre cada elemento allí presente y así dinamizar sus intervenciones en las sesiones posteriores. Mediante preguntas o de relacionamientos con su vida cotidiana, ellas y ellos habrían tomado un rol, aún, más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cargando de significado lo trabajado y tomando la dirección de las sesiones por momentos (Freire, 2010).

Por otro lado, también hubo ejercicios que dejaron resultados positivos, como lo fue el análisis de las muestras del nacionalismo banal dentro de la vida cotidiana. Esta actividad tuvo como punto de partida la contextualización de la propuesta de Billig (2014), la cual presenté al grupo comparando al nacionalismo banal con la función *Stand by* de objetos como computadores, *Tablets*, *Smartphones* y *Smart TV*. La cual contrasté con las interpretaciones de Renan (2004) —el plebiscito— y la de Anthony Giddens (Billig, 2014) —el interruptor—. Si bien esta función tiene muchas más características que las por mi señaladas, el ejemplo que utilicé fue el siguiente:

Cuando la pantalla de un *Smartphone* se apaga por acción de esta función —*Stand by*—, eso no quiere decir que el dispositivo se apagó, parece estarlo, pero no es así, incluso todas las aplicaciones que se dejaron abiertas funcionando en el mismo punto en donde las dejamos, también continúa procesos como actualizaciones y descargas. El dispositivo se encuentra operando en frente nuestro solo que su funcionamiento ya no es el centro de nuestra atención. De manera análoga opera el nacionalismo banal en nuestra sociedad, camuflado por la vida cotidiana. Posteriormente les propuse el ejercicio de identificación de nacionalismo banal dentro de nuestro día a día, considerando nuestra ubicación espacio-temporal.

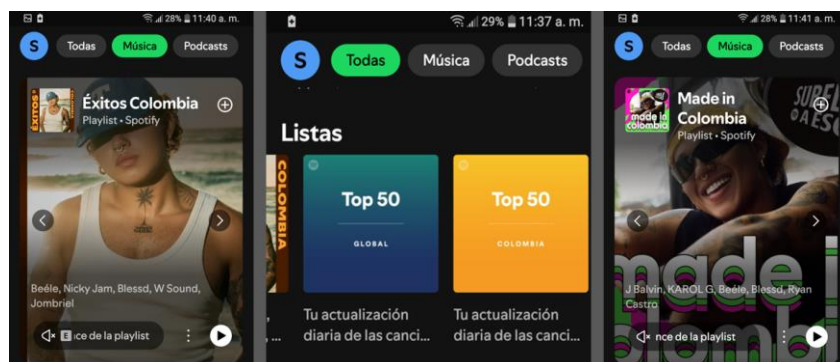
Al principio, al grupo le costó un poco, pero después de brindarles algunos ejemplos se empezaron a integrar a la dinámica. Inicé con ejemplos como la división de las secciones de un noticiero y el tiempo al aire que se le da a cada una, priorizando las noticias locales o nacionales en contraste con lo internacional, pues se supone que aquello debe importarnos más, porque es lo nuestro. Otro de los ejemplos y que más sorpresa les causó por su obviedad fue el documento y número de identidad, siendo algo que llevamos con nosotros a todas partes, este número de identificación es lo que nos referencia como ciudadano número XXXX de la República Y. Además, es algo que sobrepasa el documento de identidad en sí, pues también es parte fundamental de cualquier otro documento de identificación, ya sea de entidades públicas o privadas, es algo incrustado en nuestra memoria y vida diaria, sin llegar a veces a comprender la profundidad de su existencia y su rol en el día a día.

La publicidad fue otra de las muestras de nacionalismo banal que analizamos en clase. Ya que, sin importar si es individual —personalizada— o colectiva es altamente susceptible de ser usada como vía de reproducción del nacionalismo. Dentro de la publicidad individual estudiamos aquella presente en las redes sociales como Facebook, Instagram o X —anteriormente Twitter— y,

en plataforma digitales de contenido o streaming muy populares como Netflix, YouTube y Spotify. En estas plataformas llama la atención el hecho de que, a pesar de ofrecer un espacio personalizado con base a los gustos y preferencias del usuario, también introducen a sus entornos digital elementos que le recuerdan constantemente al usuario en dónde está, ejemplo de ello son las Playlist —novedades viernes Colombia, éxitos Colombia y made in Colombia— de Spotify, mostrándonos aquello que es tendencia y a lo cual deberíamos prestarle atención, consumirlo y compartirlo, incluso pasando por encima del algoritmo si nuestros gustos musicales son opuestos a lo que dichas listas contienen.

## Figura 18

*Playlist sugeridas por Spotify*



*Nota.* Recuperado de *Playlist sugeridas por Spotify* [Captura de pantalla], Spotify, (2024), Spotify.

En el caso de la publicidad colectiva, un ejemplo que trabajamos fue el de la bebida gaseosa Colombiana, la cual tiene como eslogan y apodo “la nuestra” (figura 18) y acude a símbolos como los colores de la bandera nacional e ídolos deportivos en su material publicitario, cumpliendo la función de recordarnos quiénes somos.

## Figura 19

*Publicidad de Colombiana*



*Nota.* Recuperado de *Publicidad de Colombiana* [Captura de pantalla], Instagram, (2024), Instagram.

En adición, los ejemplos que más desconcierto produjeron en el grupo fueron las placas de los vehículos y la moneda nacional, particularmente esta última. Ambas muestras comparten algo particular: al tener un rol tan activo en nuestra cotidianidad, pasan desapercibidas y solo nos sorprenden cuando nos enfrentamos a algo distinto. En el caso de las placas de los vehículos en Colombia, estas se componen por tres letras y tres; fuente negras y fondo blanco si el vehículo es de servicio público, o amarillo si es particular. Es un elemento al que rara vez prestamos atención, hasta que aparece una placa diferente, como como las de vehículos diplomáticos —letras negras, fondo blanco, una franja azul gruesa en la parte superior y un espacio diferente entre la primera letra y la segunda letra—. Es en ese momento cuando nos preguntamos “¿y esa placa qué?!”.

Algo similar ocurre con la moneda nacional, pero en mayor medida, porque se usa a diario y en múltiples ocasiones, por lo cual la damos por hecho. Solo notamos su particularidad cuando nos encontramos con un billete o moneda extranjera, en el peor de los casos cuando —coloquialmente— nos meten una moneda de otro lado. Dicha moneda no es nuestra y no nos sirve

en el plazo inmediato, no es válida en nuestras tiendas para comprar nuestros productos; por lo tanto, debemos cambiarla de inmediato o intentar metérsela a alguien más. Por tal razón esa situación nos genera un shock dentro de nuestra cotidianidad y suele ser útil a la hora de contar alguna anécdota llamativa. Como resultado, con esta actividad develamos aspectos hasta entonces ocultos de elementos muy presentes en su vida cotidiana; además se problematizaron y analizaron de manera crítica. Al mismo tiempo, se allanó el terreno para una actividad que condensaba lo trabajado durante toda la unidad, la cual se analiza a continuación.

La actividad Somos como cebollas fue un ejercicio que condensa los logros hasta el momento mencionados, la capacidad de adaptación, el uso de curiosidad epistemológica y la contribución en la construcción del pensamiento crítico. Además, dio muestra de tres logros más: la innovación pedagógica con sentido humanizante; fortalecer la dimensión ética y relacional; y el uso de estrategias didácticas alternativas. En primer lugar, la capacidad de adaptación se puso a prueba al tener que diseñar e implementar esta actividad en reemplazo de las exposiciones sobre subculturas urbanas, pero buscando cumplir, en menor tiempo, los mismos objetivos: relacionar elementos abordados a lo largo de unidad didáctica con su vida cotidiana, como el uso de la categoría comunidad imaginada con ejemplos del contexto concreto de las y los educandos; cuestionar los estereotipos sociales y la discriminación que les acompañan; ampliar el margen de tolerancia ante la otredad; generar un espacio de participación, reflexión y diálogo en torno a la problemática trabajada.

En cuanto al uso de curiosidad epistemológica y la contribución en la construcción del pensamiento crítico, se conectó directamente con las reflexiones de la actividad anterior sobre el nacionalismo banal. Con las dos actividades logré que los educandos identificaron cómo fenómenos aparentemente neutros reproducen estructuras de poder y estereotipos. Al mismo

tiempo, la reflexión colectiva producto de las sesiones y de estas actividades condujo a la comprensión del uso de la discriminación como estrategia política y a la necesidad de cuestionar lo que suele presentarse como natural o parte del sentido común. De esta manera, analizaron de manera crítica su realidad social.

En lo concerniente a la innovación pedagógica con sentido humanizante, esta actividad inspirada en el diálogo de *Shrek* (2001) ya mencionado, le permitió a las y los educandos reflexionar sobre la diversidad de identidades, cuestionar la uniformidad impuesta por los estereotipos sociales y comprender la riqueza de las diferencias individuales. En *Somos como Cebollas* se retomó la pregunta de ¿quién soy? Y para responderla todas y todos realizamos nuestra caracterización, teniendo como referencia la mía, la cual contaba con unos puntos claves en la tarea de conocerse a uno mismo como:

La identidad espacial: responde a la pregunta ¿dónde? Y se refiere al lugar o lugares de experiencia vital; identidad temporal: responde a la pregunta ¿Cuándo? En referencia a los acontecimientos que marcaron la experiencia vital, considerando tanto la escala local como la global; identidad sexual: se refiere a lo que coloquialmente se conoce como sexo biológico, cuyas categorías más conocidas son masculino y femenino; identidad de lateralidad motora: se refiere a la preferencia o dominancia de un lado del cuerpo —izquierdo, derecho, también están las personas ambidiestras— al realizar actividades o movimientos, pues al ser zurdo, considero que esto ha marcado muchos aspecto de mi vida; identidad profesional: se refiere a la ocupación y a la formación académica oficial o informal; identidad de clase: puede tomarse desde una perspectiva marxista o desde la estratificación socio-económica usada en Colombia; identidad de género; preferencias musicales; preferencias deportiva —lo que incluye ser hincha de algún equipo—; preferencias cinematográficas; preferencias de mascotas; ideología política; e ideología religiosa.

Es preciso aclarar que mi caracterización solo tenía la finalidad de servir como ejemplo; por consiguiente, aclaré que los criterios por mí elegidos no eran de uso obligatorio. Por lo tanto, ellas y ellos podían elegir, agregar, quitar y/o modificar los criterios a su gusto; lo importante era que sintieran que esas capas les definían de la mejor manera. Luego, cuatro estudiantes compartieron voluntariamente sus caracterizaciones con el grupo. El resultado de la socialización de sus respuestas fue el que yo había previsto: aunque compartían muchas similitudes en aspectos de ubicación espacio- temporal, tenían varias diferencias con respecto a mi caracterización en lo que se refería a sus preferencias y a lo que le daban importancia. Asimismo, se evidenciaron grandes diferencias entre ellas y ellos en sus propias repuestas. Tras esto se procedió al análisis de lo ocurrido.

La conclusión principal de la actividad fue que no existe una uniformidad absoluta dentro de los grupos sociales, ni siquiera en uno tan pequeño como el que conformábamos como clase. Por lo tanto, era ingenio creer en la homogeneidad de grupos más grandes como los rockeros, los raperos, los paisas, los costeños, los colombianos, los venezolanos, los latinos, etc. Esto nos permitió deducir que la creación y reproducción de estereotipos sociales es, por decir lo menos, ridícula; además, que una de sus principales funciones es la discriminación, pues se basan generalmente en prejuicios. También se concluyó que la discriminación a diversos grupos ha sido usada como instrumento político, especialmente en discursos y proyectos que recurren a la persecución de los otros, de los diferentes, como principal herramienta de cohesión. De esta manera, buscan tener un chivo expiatorio a quien culpar, logrando así mantener ocultas grandes desigualdades sociales que, al ser reconocidas, cuestionadas y analizadas, podrían sacudir la estructura que las mantiene. Esto pondría en riesgo la posición y existencia de los grupos dominante y su orden establecido como natural o sentido común.

Frente a este panorama, una opción que le propuse a las y los educandos para hacer frente a dichas problemáticas fue aplicar el ejercicio de la duda en el diario vivir; es decir, cuestionar todo aquello que se nos presentó como natural, normal o parte del sentido común. Además, enfatiqué que algo inseparable del ejercicio de la duda es la reflexión sobre esta, pues, como se vio en las sesiones, a cada pregunta y a cada respuesta pueden surgirles muchas otras preguntas que permiten conocer un fenómeno o acontecimiento con mayor profundidad y relacionarlo con otros. Por esta razón, la reflexión sobre cada pregunta y cada respuesta se vuelve tan necesaria en el proceso de construcción del conocimiento.

En el caso concreto de la interacción y relacionamiento con las demás personas, una forma de contribuir a derribar los prejuicios es darnos la oportunidad de escucharnos y establecer un diálogo basado en el respeto. En una sociedad donde los seres vivos somos usualmente reducidos a simples mercancías, darnos —y darle a los demás— la oportunidad de ser constituye un acto humanizante y en extremo revolucionario. Si bien, habrá muchas cosas que nos diferencien, también habrá muchas otras que nos unan. En este diálogo, la capacidad de reflexión crítica puede permitirnos establecer proyectos orientados al bienestar general, en los cuales todas y todos contribuyan desde sus particularidades, teniendo como pilar indiscutible no se vulnerar los derechos fundamentales de nadie. O, dicho en otras palabras —como hizo Jaime Garzón en la conferencia que nos acompañó en el desarrollo de la unidad didáctica, cuando enfatizó la importancia de aprender y aprehender el artículo número 12 de la Constitución Política de Colombia, presente en la traducción hecha por la comunidad Wayúu—: “nadie podrá llevar por encima de su corazón a nadie, ni hacerle mal en su persona, aunque piense y diga diferente” (UAO, 2019, 44m4s).

Por lo tanto, este ejercicio integró la creatividad con la cercanía cultural y una profunda intencionalidad formativa, mostrando que la educación, tal y como plantean Fromm (2004) y Freire (2010), es también un acto de amor, en tanto reconoce y respeta la singularidad del otro desde los límites de la tolerancia y el respeto por los derechos fundamentales de todas y todos, buscando alcanzar el tan anhelado cambio basado en la justicia social. Igualmente, logró fortalecer la dimensión ética y relacional, al reconocer el rol como sujetos activos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de la vida cotidiana, tanto para mí como para las y los educandos. Al promover la escucha activa, la empatía y el respeto en las interacciones, estimulando la construcción de un ambiente de confianza donde las y los educandos se sintieron motivados a participar y el yo como educador a aprender de ellas y ellos. Esta actitud, además de ser plenamente coherente con la educación liberadora, es indispensable para alcanzarla, ya que es la base para el establecimiento del proceso dialógico y humanizador que dignifica al educando y al educador.

Para terminar, otro logro importante por resaltar es el uso de estrategias didácticas alternativas, dentro de las cuales se incluyen el canto, los recursos narrativos de la cuentería y el uso consciente y controlado de situaciones cómicas. Cabe aclarar que este tipo de recursos se ajustan a las diversas habilidades que tenga el educador. En mi caso, aproveché mi experiencia como músico (cantante, guitarrista y compositor) para dinamizar momentos específicos de la clase, acudiendo a estrategias utilizadas sobre los escenarios, no solo a la hora de interpretar una canción, sino también al hablar y conectar con el público, contextualizando una obra para que su historia adquiriera mayor significado para la audiencia.

En el caso del canto, lo utilicé durante la actividad Somos como cebollas, cuando compartía mi caracterización. Al explicar el ítem de Identidad musical, mi respuesta fue: “rock, tango, rancheras”. Les comenté que, en mi caso particular, sentía una gran cercanía a estas culturas

musicales por herencia y que de todas ellas tomaba elementos para crear mi propia música, específicamente en la técnica y recursos de canto. En ese momento interpreté un breve fragmento de tres canciones de manera continua, utilizando recursos propios de cada género musical. En el caso del rock la canción fue *Bohemian Rhapsody* de la banda *Queen* y los recursos vocales fueron *vocal fry*, *twang* y la voz de pecho extendida. Para el tango la canción fue *Lejos de ti* compuesta por Julio Erazo y popularizada por Raúl Garcés, haciendo uso de vibrato, el trémolo y *glissando*. Por último, en la ranchera la canción fue *De qué manera te olvido* de Vicente Fernández, incorporando anclaje de cuello, cambio de matices y apoyatura vocal para mejorar la proyección y la potencia de la voz. Con esto les mostré cómo un mismo cantante puede sonar casi irreconocible dependiendo de la técnica y los recursos que use; por lo tanto, no puede ser encasillado, del mismo modo que en el caso de los estereotipos. A la vez, logré captar la atención de la totalidad del grupo y aumentar su interés en el desarrollo de la actividad. Esto también contribuyó a que asumieran una actitud más relajada, perdieran el miedo de compartir aspectos de su personalidad y se animaran a participar activamente.

De manera similar, tomé prestados recursos de la cuentería durante los procesos de contextualización y en otras actividades. La cuentería es una forma de narración oral muy conocida en Colombia y su implementación dentro de la unidad didáctica me permitió compartir de forma ordenada y creativa una serie de anécdotas e historias en el aula. Como señala Calderón Jiménez (como se citó en Rozo, 2015), en el arte de la cuentería una de las prioridades es la existencia de un hilo conductor. En el caso específico de la unidad didáctica, el hilo conductor iba más allá del contenido exclusivo de la anécdota, pues debía incluir a las temáticas y actividades que se están desarrollando, al igual que las venideras. Debido a esto, su estructura era algo fundamental y acorde a ello cada anécdota compartida estuvo estructurada de la siguiente manera: inicio o premisa, en

donde se presentan los personajes y el contexto en el cual se desarrolla la historia; nudo o desarrollo, donde se plantea el conflicto, problema o acción principal de la historia; y desenlace, en donde se resuelve o concluye la historia. Así, al trabajar las anécdotas compartidas acorde con este orden, logré un uso más efectivo y eficiente del tiempo, manteniendo la coherencia y el hilo conductor entre ellas y las temáticas. Por otra parte, la creatividad fue algo indispensable tanto para elegir la historia como para contarla. Según Calderón Jiménez (como se citó en Rozo, 2015), la historia debe contar con unas características básicas para establecer una mejor relación con el público: ser entretenida, generar un entorno ameno, estar acorde al público y permitir que se establezca una retroalimentación. Una vez seleccionada, entran en juego herramientas narrativas propias de la cuentería como la seguridad, la expresión corporal y la expresividad de la voz —recursos como cambios de volumen, entonación y pausas—.

Un ejemplo del uso de la cuentería ocurrió cuando realizábamos la actividad Somos como cebollas al mencionar acontecimientos que habían marcado nuestro tiempo. A las y los educandos les resultó muy interesante conocer cómo la popularización de los teléfonos celulares cambio la vida cotidiana de la gente y cómo nos comunicamos antes de que ocurriera. Entre risas, no podían creer que, en algunos barrios populares —como en el que yo crecí— solo existiera un teléfono por cuadra, si es que lo había. Que este servicio lo prestaba algún vecino o vecina, para pagar la cuenta de teléfono y sumar algo de dinero al presupuesto familiar. Estos vecinos por una tarifa adicional también anotaban mensajes, que en ocasiones parecían telegramas o tweets, pero algo siempre presente y sin ningún costo adicionan en esta dinámica, era la cuidadosa atención prestada a cada llamada —tanto por los dueños como por quienes esperaban en la fila— para posteriormente socializar los detalles más interesantes con el resto de la comunidad de vecinos. Algo que terminaba intensificando la relación de sus miembros, para bien o para mal. Esta experiencia colectiva, en

pocos años redujo su escala con el teléfono familiar y llegó a la máxima expresión de individualidad con el teléfono celular.

En el caso del uso consciente y controlado de situaciones cómicas tomé como referente el humor crítico de Jaime Garzón —presente en sus conferencias, incluida la trabajada en clase—, retomando algunas de sus rutinas centradas en las costumbres de los colombianos. Con ello, logré aligerar la dinámica de las clases —como lo hacía Garzón en sus conferencias—, pues después de tratar temas serio y complejos, realicé una pausa cómica —por así llamarla— de la cual también participaron las y los educando, haciendo adiciones y comentarios con las cuales se refrescó el ambiente y posteriormente se pudo retomar con una energía renovada. Obviamente este no es un recurso infalible, pero cuando tiene éxito permite que todos los actores se involucren con mayor agrado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante recalcar que todo lo anterior no quiere decir que el educador tiene que ser un *showman* o animador de espectáculos para aventurarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, cuando el educador lleva al aula las diversas habilidades que ha desarrollado en su vida, puede tener múltiples herramientas, al igual que grandes posibilidades para hacer aún más interesante dicho proceso, en especial si lo realiza acompañado de un proceso reflexivo sobre los resultados de esas propuestas didácticas.

En conclusión, los logros que alcancé como educador en el desarrollo de la unidad didáctica reflejan elementos como la flexibilidad, creatividad y compromiso con la humanización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Centrados en la creación de espacios de concientización y problematización crítica de la realidad social, procurando que las y los educandos asumieran un rol activo en la construcción del conocimiento, considerando tanto el contexto concreto como el contexto teórico. Mediado por el entendimiento de la educación como un proceso liberador que se construye colectivamente y está basado en el respeto, el diálogo y la reflexión.

**El confesionario:**

Este apartado tiene como propósito reflexionar sobre los errores por mí cometidos como educador durante el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en la práctica pedagógica, ejercicio primordial dentro de la tarea de pensar la práctica. Para comenzar, uno de los errores más recurrentes que cometí fue la mala gestión de los recursos disponibles en el aula, pues estos recursos hubiesen brindado grandes posibilidades en el caso de haberles sacado el máximo provecho. Este es el caso del manejo del tiempo disponible, a lo largo del capítulo señalé una serie de inconvenientes surgidos a raíz de los recortes de tiempo, pero es preciso mencionar que el tiempo a mi disposición no lo utilicé de la manera más adecuada. Si bien, previo a la aplicaciones de las sesiones realicé ensayos para calcular los posibles tiempos de cada fase de la clase, ya en el aula fue muy diferente. Por ejemplo, una de las tareas que consumió más tiempo del previsto fue el manejo de tablero, una actividad elemental para un educador.

En un principio planeé acompañar la clase con unas diapositivas, las cuales tenían la información más relevante sobre la temática, al igual que las distintas imágenes y cuadro utilizados durante la unidad didáctica. Pero al no contar con un computador para las sesiones debí hacer un mayor uso de la escritura en el tablero. Ante esta modificación pasé por alto las alteraciones que podría traer al cronograma de cada sesión, llegando incluso a duplicar el tiempo de elaboración de algunas actividades. Esto también puede provocar otros inconvenientes, pues al dar la espalda por tanto tiempo al grupo —he conocido de la voz de otros educadores— pueden generar situaciones que terminen en confrontaciones verbales y/o físicas; por fortuna el grupo de educandos con quienes trabajé tenía una convivencia muy tranquila como lo abordé en el presente capítulo.

Una de las formas a través de las cuales se hubiese podido solventar la imposibilidad de usar un computador, era la implementación de otras herramientas tecnológicas como el *Smartphone*,

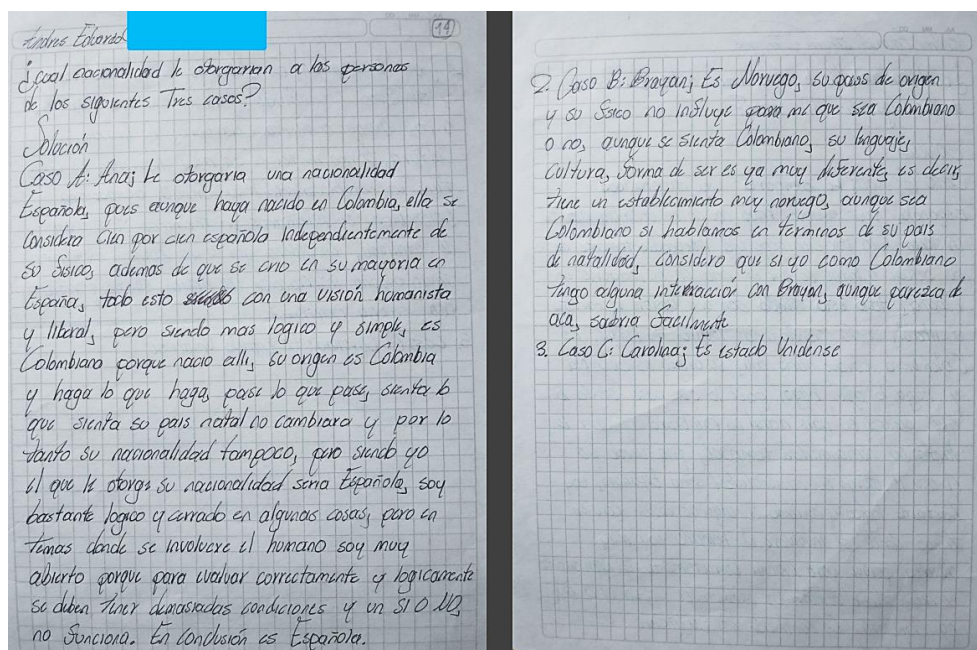
por medio de aplicaciones como WhatsApp o cargando la presentación en algún servidor y habilitar un código QR para su descarga. En su momento prescindí de esta opción por dos motivos: el primero, esperaba que las y los educandos utilizaran sus teléfonos lo menos posible durante las clases, por lo cual no quería alentar su uso; en segundo lugar, supuse que algunas y algunos no contaban con un *Smartphone* o con conexión a internet dentro del aula. Sin embargo, la decisión que tomé no tuvo ninguna contribución, pues no evitó que quienes quisieran usar su teléfono en cualquier momento lo hicieran y si consumió un tiempo valioso, que se hubiera aprovechado con una solución tan sencilla como compartir datos móviles a quienes no los tuvieran durante la descarga de la presentación.

Las consecuencias de la mala gestión del tiempo se vieron reflejadas en la reducción de tiempo disponible para muchas actividades cruciales, por ejemplo, en la actividad de análisis de los casos de estudio durante la primera sesión. También ocurrió con las exposiciones sobre subculturas urbanas a cargo de las y los educandos, siendo este el caso más drástico, pues la actividad tuvo que ser reemplazada por la actividad Somos como Cebollas. Precisamente, esta última también tuvo un recorte de tiempo, al igual que el análisis de los casos de estudio realizado en la tercera sesión. Debido a que el abordaje de las tipologías de nación y nacionalismo y la explicación de la propuesta de Billig (2014), me tomaron más tiempo del esperado. Para dicho momento de la clase había dispuesto de solo 40 minutos y terminé usando una hora y diez minutos, lo que redujo el tiempo disponible para la realización de las otras dos actividades a solo 50 minutos, en lugar de los 80 minutos que había proyectado. Incluso, un educando también identificó dicha falta de tiempo, ese fue el caso de Andrés quien durante el primer ejercicio referente a los casos de estudio realizó un análisis meticuloso y profundo, incluso adelantándose a cuestiones y propuestas que no se habían mencionado en ese momento de la clase. Por ejemplo, él incluyó

factores como la identificación, la tensión que puede causar la legitimación por parte de la comunidad, cuestionó factores étnicos, igualmente cuestionó sus propias preconcepciones. Si bien, es preciso señalar que la profundidad iba disminuyendo a medida que avanzó en cada caso, algo que inicialmente lo atribuí a que él notó que se le acababa el tiempo y resumió su respuesta en el caso de Carolina. A pesar de ese detalle, me hice grandes expectativas respecto al análisis que él podría realizar al finalizar las sesiones.

## Figura 20

### Primer análisis de Andrés

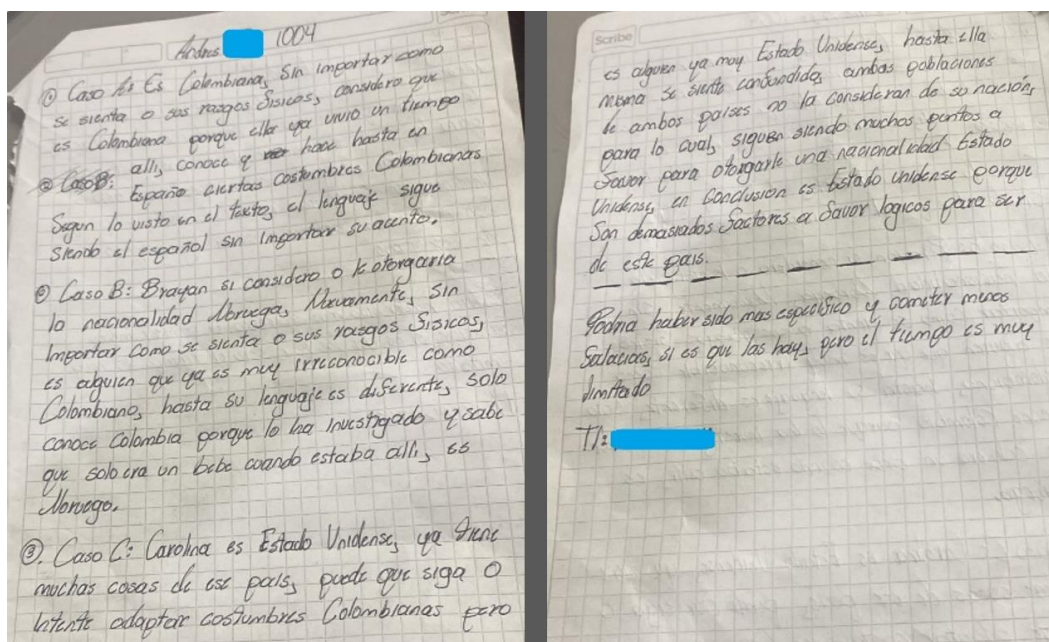


Por tal motivo, su segundo análisis me causó gran sorpresa, pues incluso redujo algunos criterios usados en su primer análisis, como la identificación. No obstante, este análisis sí incluyó algo que había supuesto en el anterior, Andrés expresó la influencia que la falta de tiempo tuvo en sus respuestas. Inclusive mencionó “Podría haber sido mas específico y cometer menos falacias, si es que las hay, pero el tiempo es muy limitado” (Figura 20). Él mismo mostró duda y

desconfianza sobre el análisis que realizó, no es que su capacidad de reflexión o su margen de tolerancia ante la diferencia se hubiesen reducido, hubo un factor determinante que condicionó sus respuestas. Él también reconoció que el ejercicio reflexivo requiere de tiempo, y era mi tarea brindarles el tiempo suficiente para que los análisis reflejaran de una manera más fiel la interpretación de las y los educandos.

## Figura 21

### Segundo análisis de Andrés



Continuando con los errores cometidos con referencia los recursos disponibles en el aula, incluyo aquellas ocasiones en las que no aproveché las respuestas o intervenciones hechas por las y los educandos. Por ejemplo, durante la segunda sesión, al socializar la tarea asignada en la clase anterior, la cual consistió en conversar con las personas adultas de su núcleo familiar alrededor de las preguntas ¿Era o no era gol de Yepes? Y ¿qué es lo que más recuerda del mundial de fútbol de

2014 y por qué? En la clase, evidencí que la abrumadora mayoría no había realizado la tarea, por lo tanto, les pedí a quienes no la habían realizado que las respondieran ellas y ellos.

Tras recolectar las respuestas quedé muy sorprendido, pues esperaba que dicho acontecimiento hubiese tenido un mayor significado para los y las encuestadas, aunque la muestra no correspondía al grupo poblacional para quienes habían sido diseñadas las preguntas —personas mayores de edad o próximos a serlo en 2014—, la mayoría de las y los educandos sí habían presenciado el Mundial 2014 y tenían el recuerdo de haberlo visto. Sin embargo, 12 de las 23 personas que respondieron, decían no tener idea de a qué se refería el ¿Era o no era gol de Yepes? Y tampoco recordaban nada en específico de ese Mundial. La idea de este ejercicio era conectar esa experiencia con la propuesta de Renan (2004), sirviendo como evidencia del peso de la relación recuerdo/olvido y triunfos/derrotas dentro de la construcción de hitos de la memoria colectiva colombiana. Si bien el resultado no era el que yo esperaba, la sorpresa y la frustración del resultado me hicieron desaprovechar la oportunidad brindada por uno de los educandos al decir “nos robaron” cuando se refirió al gol que le invalidaron a Mario Alberto Yepes. Esta respuesta permitía adentrarse en uno de los postulados de Renan (2004), porque reflejaba la forma en cómo una derrota había afianzado el sentimiento de comunidad y pertenencia a la misma, pero el shock que me causó el sentirme desarmado previamente, no me permitió aprovechar esa oportunidad para lograr conectar de la actividad y la explicación de la mejor manera, de haberlo hecho hubiese contribuido al proceso de significación por parte de las y los educandos.

Con relación a la misma actividad (gol de Yepes), también cometí otro error, el cual solo lo evidencí al momento de reflexionar sobre mi práctica pedagógica. Lo importante de la actividad no era únicamente el resultado de su realización; el hecho de que 20 de las 23 personas afirmaron no realizar la tarea fue un elemento muy dicente y relevante, del cual no me ocupé en

su momento. Yo sabía que una parte vital de la educación liberadora es el diálogo, al igual que el equilibrio entre la relevancia del contexto concreto frente al contexto teórico. Por lo tanto, fallé al no conversar con el grupo sobre la causa por la cual no habían realizado la tarea, si bien el tiempo apremiaba y debíamos avanzar, esa no es una excusa válida para haber dejado este vacío en el proceso. Asimismo, dejé relegado algo fundamental a un segundo nivel algo crucial, que todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar mediado por la preocupación por el otro.

Siguiendo por la misma línea, parte de preocuparse por el otro es ayudarlo a potencializar sus capacidades. Dichas capacidades de las y los educandos ya fueron expuestas en el apartado *El educando y su proceso de enseñanza-aprendizaje* y, si bien algunas se trabajaron y se potencializaron, hubo otras que brindaban un amplio horizonte de posibilidades. Por ejemplo, se hubiesen podido implementar diferentes metodologías para transformar la curiosidad de las y los educandos en un diálogo constante, así potencializar su capacidad analítica y empatía. Igualmente, implementar otras estrategias pedagógicas para potenciar su autonomía y consolidar hábitos de estudio independiente, ya que durante la clase la mayoría mostró trabajar con esmero y constancia, pero las actividades que debían realizar en casa la dejaron de lado. Para terminar, retomando la importancia del contexto concreto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considero que hubiese podido tener una mayor colaboración y articulación con el profesor Carlos. Con esto, de ninguna manera estoy diciendo que no haya existido colaboración y articulación con el trabajo del profesor, ya que a lo largo de este capítulo he señalado múltiples evidencias que respaldan la existencia de dicho trabajo colaborativo. En diversas ocasiones recurrí a su consejo y a su lectura de las situaciones para encontrar la mejor solución posible; sin embargo, también se presentaron algunas circunstancias en las cuales hubiese podido fortalecer ese aspecto y contribuir a que él trabajara

con el grupo una situación que, llevada al debate, habría resultado muy enriquecedora para todas y todos. La situación específica fue la siguiente.

Durante la tercera sesión, en el momento de socializar las caracterizaciones realizadas en la actividad *Somos como Cebollas*, específicamente cuando conversábamos sobre la identidad de clase, el grupo me preguntó cuáles eran las diferentes opciones de respuesta que podían utilizar, dado que en mi caracterización había empleado la palabra proletario. Les respondí que también podían recurrir a categorías como burguesía, clase alta, clase media, clase baja, clase popular o la estratificación socioeconómica utilizada en Colombia —visible, entre otros espacios, en los recibos de los servicios públicos—; incluso les aclaré que podían omitir esa capa de identidad si así lo deseaban. En definitiva, que podían emplear la opción con la cual se sintieran más cómodas y cómodos. En el marco de esa conversación, se me escapó un comentario: “aunque, si utilizamos las expresiones más habituales, supongo que la mayoría aquí pertenecemos a la clase baja o a la clase popular”. Dicho comentario causó gracia y respaldo por parte de la mayoría del grupo; sin embargo, algunos educandos mostraron cierta inconformidad con mi suposición, por lo cual replicaron que ellas o ellos eran “por lo menos clase media”, evidenciando molestia por haber sido incluidos en otra clase social, especialmente por tratarse de una categoría asociada a un menor nivel adquisitivo. Ante esta situación, algunos de sus compañeros y compañeras los interpellaron —de manera respetuosa—; no obstante, la discusión no se profundizó, en parte porque no quedaba mucho tiempo para abordar la conclusión y reflexión de lo trabajado durante la unidad didáctica.

Una alternativa que hubiese podido elegir era compartir lo ocurrido con el profesor Carlos y proponerle que realizáramos un debate en torno a dicha discusión, dado que se trata de una temática ampliamente presente en la vida cotidiana, tanto en la escena política como en los medios de información, las redes sociales y diversos productos culturales. Sin embargo, fue precisamente

en este punto donde fallé. Era consciente de que el profesor debía continuar con el cronograma proyectado y de que las clases restantes eran muy pocas; además, existía el compromiso de llevar a cabo las exposiciones sobre la Guerra Fría que habíamos acordado conjuntamente. No obstante, es posible que se hubiese podido optar por abrir un espacio de debate, poniendo en tensión una problemática de gran relevante en el contexto actual. Lo anterior permitió reconocer que la práctica educativa es un proceso inacabado, atravesado por retos, decisiones y procesos de colaboración, aspectos que siempre pueden ser repensados y fortalecidos cuando se asumen desde una educación basada en el amor, el respeto, el diálogo y la reflexión.

## CONCLUSIONES

La pregunta que inició la presente investigación fue: ¿El nacionalismo presente en el discurso público de Álvaro Uribe Vélez durante la campaña presidencial de Colombia del 2022 es algo natural con lo que nacen los colombianos? A manera de conclusión, la respuesta corta es que dicho nacionalismo, no es algo natural, pues es una construcción histórica y social. Pero la respuesta extensa es que, tal y como se evidenció al analizar las propuestas de diversos autores de la corriente modernista sobre los estudios del fenómeno nación-nacionalismo, dicho fenómeno, sin importar su lugar de origen, es una construcción histórica y social. Surgió durante la modernidad y se reconfigura constantemente acorde a las necesidades y retos de cada contexto (Anderson, 2021; Billig, 2014; Gellner, 2001; Hobsbawm, 2020).

Está compuesto por dos conceptos interdependientes, nación y nacionalismo, y ambos tienen un carácter dual. La nación es entendida como una comunidad imaginada sobre la cual recae la legitimidad y se presenta como la poseedora de la soberanía según los dictámenes del orden mundial vigente. Su manifestación se encuentra, tanto en el grupo de personas que la conforman, como en la forma de organización institucionalizada llamada Estado-nación. Por su parte, el nacionalismo se entiende como el conjunto de creencias y prácticas que sostiene el orden mundial de las naciones y su manifestación se encuentra en dos formas: como la ideología que le da sentido al mundo de las naciones, marcando las pautas de la normalidad y lo convencional en el desarrollo de la vida; y como los mecanismos de reproducción de dicho orden, los cuales permiten la naturalización de los principios ideológicos del fenómeno nación-nacionalismo por medio del Habitus. Otro elemento fundamental de la dualidad de ambos conceptos que es importante destacar, es la posibilidad de conocerlos y estudiarlos, tanto desde su carácter descriptivo, como desde un carácter prescriptivo (Anderson, 2021; Billig, 2014; Hobsbawm, 2020).

Por tal motivo, el nacionalismo en Colombia no es la excepción y el discurso público de Uribe Vélez mencionado, es un fiel ejemplo de los procesos de construcción, reproducción y naturalización del nacionalismo. En él se evidencia la aplicación de la dialéctica recuerdo/olvido y la banalización de las creencias y prácticas de una clase dominante, por medio del habitus, le han permitido a la nación, en su forma activa, una relativa estabilidad del sistema que la sustenta y la reproducción de las condiciones de posibilidad necesarias para su persistencia (Billig, 2014).

Dichas condiciones de posibilidad, al igual que los procesos que las producen y reproducen son las siguientes: concentración de la tierra para garantizar una posición de poder político, económico y social; cohesión de élites regionales; instauración de un sentido común o Régimen de la Vida Cotidiana favorable a los intereses de la clase dominante; Estado controlado por la coalición de élites; creación de unos estereotipos para enarbolar (Raza Antioqueña, Yanquis de Suramérica, Gentes de bien) y otros para temer (Comunistas, socialista, neocomunistas, chavista); creación de hitos y conjuntos de valores cohesionadores; culto al héroe; y la deshumanización del Otro (Ayala Diago, 2021; CAJAR & CCJ, 2020; Gutiérrez Sanín, 2020; LeGrand, 2016; Medina, 2022; Nieto Ortiz, 2012; Restrepo, 1995; Vega Cantor, 2014; Zuluaga, 2020).

En consecuencia, la confluencia de estos elementos da como resultado un fenómeno de nación- nacionalismo singular, cuya forma activa tiene como principal marca de autenticidad el Clientelismo Armado (Gutiérrez Sanín, 2020; CAJAR & CCJ, 2020). No obstante, es necesario hacer una salvedad, ya que el fenómeno nación-nacionalismo es un producto sociohistórico, es dinámico, por tanto, está sujeto a transformaciones. Por consiguiente, la conclusión aquí presentada no se puede tomar como una ley o modelo universal y ahistórica sobre la cuestión. Todo lo contrario, pues el concepto desnaturalización, se entiende como un conjunto de acciones —observar, interrogar, analizar, caracterizar, comparar, explicar y juzgar— que promueven un

análisis crítico de aquellas construcciones históricas y sociales presentadas usualmente como inherentes al ser humano. Y, uno de los medios para lograr la desnaturalización, es ampliando el conocimiento sobre aquellos hábitos ideológicos y mecanismos que les permiten a dichas construcciones sociohistóricas insertarse y reproducirse de manera banal y natural en la vida cotidiana, así como en el sentido común de una comunidad (Billig, 2014).

Con base en lo anterior, la presente investigación es un instrumento útil para la desnaturalización del nacionalismo presente en el discurso público de Álvaro Uribe Vélez, durante la campaña presidencial de Colombia del 2022, y cumple con el objetivo general propuesto inicialmente. Respecto a los objetivos específicos, los dos primeros: Analizar la construcción histórica y social de los conceptos nación y nacionalismo; y relacionar los conceptos nación y nacionalismo con la categoría comunidad imaginada. Se cumplieron satisfactoriamente como lo evidenciaron las actividades en clase expuestas en el capítulo cuatro. Mientras que el tercer objetivo específico: utilizar la categoría comunidad imaginada para el estudio de las culturas urbanas conocidas por los educandos. No se cumplió debido a que fue sustituido para ajustarse a los tiempos de trabajo disponibles.

Por otra parte, el diseño e implementación de la propuesta pedagógica, parte desde la idea que la educación es un acto de amor (Freire, 2010; Fromm, 2004), abarcó cuestiones de gran relevancia dentro de la Educación Liberadora (Freire, 2010). Como la humanización del otro, por medio del respeto y el establecimiento de relaciones dialógicas (Freire, 2010; Fromm, 2004). Igualmente, a través de la realización de actividades y procesos de contextualización que promovieron la construcción del pensamiento crítico y el uso de la curiosidad epistemológica (Freire, 2010). Por ejemplo, la actividad Somos como Cebollas, en la cual, la mayoría de las y los educandos asumieron una posición crítica sobre estereotipos presentes en su vida cotidiana, gracias

a la desnaturalización de los procesos de construcción de identidad. Para ello, usaron diversas categorías analíticas como: comunidad imaginada, y algunos de elementos de la categoría generación, como los momentos axiales y la existencia colectiva, pues esta categoría, aunque fue importante en la investigación, no se trabajó en clase de manera explícita (Anderson, 2021; Aróstegui, 2004; Billig, 2014; Hobsbawm, 2020).

Como resultado de la realización de la unidad didáctica, el número de educandos que mostró un incremento en el nivel de desnaturalización del fenómeno de nación-nacionalismo, fue mayor que el de quienes no evidenciaron cambios o incrementaron su nivel de naturalización —9, 4 y 7 respectivamente—. No obstante, también se observó que dichos resultados no fueron constantes, ya que, con el transcurrir los días, el uso de las herramientas analíticas trabajadas y las conclusiones alcanzadas por las y los educandos no se reflejaron en actividades posteriores. En este sentido, surge una conclusión central: si bien la desnaturalización de fenómenos históricos y sociales —como el de nación-nacionalismo— es posible a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la educación formal en Colombia, dicho proceso requiere continuidad y constancia (Freire, 2010). Esto se debe a que los mecanismos de reproducción, tanto manifiestos como banales, operan de manera constante en la vida cotidiana, reforzando la naturalización de estos fenómenos por medio del habitus y del recordatorio banal (Billig, 2014). En consecuencia, el estudio de procesos de desnaturalización transversales de mayor duración se perfila como una línea de investigación pertinente, capaz de aportar a la construcción de estrategias pedagógicas que generen resultados más sólidos y sostenidos en el tiempo.

## REFERENCIAS

Adamson, A., & Jenson, V. (Directores). (2001). *Shrek* [Película; doblaje para América Latina]. DreamWorks Animation SKG.

Agudelo, A. F. & Garzón Vallejo, I. (2019). *El fracaso de la violencia política en Colombia*. En I. Garzón Vallejo (Ed.), *Colombia una nación hecha a pulso: 17 ensayos para pensar nuestro país*. (pp. 49-59). Editorial Planeta Colombiana S. A.

Anderson, B. (2021). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (E. Suárez, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1983).

Anderson, P. (2007). *Transiciones de la antigüedad al feudalismo* (J. Santos, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1974).

Appelbaum, N. (2007). *Dos plazas y una nación: raza y colonización en Riosucio, Caldas, 186-1948*. Universidad de los Andes; Universidad del Rosario; Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).

Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida: sobre la historia del presente*. Alianza Editorial.

Austin, J. L. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras* [Edición electrónica]. Escuela de Filosofía, Universidad de Artes y Ciencias Sociales ARCIS. <https://www.philosophia.cl/>

Ayala Diago, C. A. (2021). *Colombia en la mira: Péter Áldor y el anticomunismo gráfico*. Universidad del Rosario.

Billig, M. (2014). *Nacionalismo banal* (R. García Pérez, Trad.). Capitán Swing. (Obra original publicada en 1995).

Botero, J. H. (2019). *Colombia: Una nación hecha a pulso*. En I. Garzón Vallejo (Ed.), *Colombia una nación hecha a pulso: 17 ensayos para pensar nuestro país*. (pp. 15-25). Editorial Planeta Colombiana S. A.

Botero Caicedo, M. (2019). *Prólogo*. En I. Garzón Vallejo (Ed.), *Colombia una nación hecha a pulso: 17 ensayos para pensar nuestro país*. (pp. 9-14). Editorial Planeta Colombiana S. A.

Bushnell, D. (2021). *Colombia: una nación a pesar de sí misma. Nuestra historia desde los tiempos precolombinos hasta hoy* (C. Montilla V., Trad.; 1.<sup>a</sup> ed. Bajo el sello Crítica). Editorial Planeta Colombiana S. A. (Obra original publicada en 1994).

Caballero Argáez, C. (2019). *Un recorrido por doscientos años de la economía colombiana*. En I. Garzón Vallejo (Ed.), *Colombia una nación hecha a pulso: 17 ensayos para pensar nuestro país*. (pp. 131-145). Editorial Planeta Colombiana S. A.

Carrizosa Moog, J. (2013). Reflexiones sobre la tesis doctoral “La raza antioqueña es única y no está degenerada”. *Iatreia*, 26(4), 487-493.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180529163011>

Cepeda Ulloa, F. (2019). *Estado de Derecho*. En I. Garzón Vallejo (Ed.), *Colombia una nación hecha a pulso: 17 ensayos para pensar nuestro país*. (pp. 111-130). Editorial Planeta Colombiana S. A.

Colectivo de Abogados “José Alvear Restrepo” (CAJAR) & Comisión Colombiana de Juristas (CCJ). (2020). *El silencio de las gaitas: Papel de la Fuerza Pública en masacres de Montes de María 2000-2001* (Primera ed., Vol. I). Ediciones Ántropos Ltda.

Colegio Francisco de Miranda. (20 de abril de 2024). *Nuestra Institución*. Colegio Francisco de Miranda. <https://www.franciscodemiranda.edu.co/nuestra-institucion/>

Colegio Francisco de Miranda IED. (2024). *Manual de convivencia 2024*. [https://www.franciscodemiranda.edu.co/wp-content/uploads/2024/02/1-2024\\_MANUAL-de-convivencia-FCO-DE-MIRANDA.pdf](https://www.franciscodemiranda.edu.co/wp-content/uploads/2024/02/1-2024_MANUAL-de-convivencia-FCO-DE-MIRANDA.pdf)

Congote, B. (2019). ¿Antioqueño o Paisa? *El Espectador*. *Blogs El Espectador*. <https://blogs.elespectador.com/politica/bernardo-congote/antioqueno-o-paisa#:~:text=Mientras%20el%20antioque%C3%B1o%20crea%2C%20el,Colombia%2C%20el%20paisa%20la%20incendio%E2%80%A6>

Correa, D. (2021). *Narcotráfico y cultura: habitus y vida cotidiana en la Medellín contemporánea* [Tesis de doctorado publicada]. Universidad Nacional de Colombia <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/80170>

Dangond Gibsone, C. (2019). *Sistema político colombiano: no todo tiempo pasado fue mejor*. En I. Garzón Vallejo (Ed.), *Colombia una nación hecha a pulso: 17 ensayos para pensar nuestro país*. (pp. 161-174). Editorial Planeta Colombiana S. A.

Deas, M. (2019). *Reflexiones sobre más de medio siglo de política colombiana*. En I. Garzón Vallejo (Ed.), *Colombia una nación hecha a pulso: 17 ensayos para pensar nuestro país*. (pp. 29-35). Editorial Planeta Colombiana S. A.

Escobar Villegas, J. C. (2004). Las élites intelectuales en Euroamérica: Imaginarios identitarios, hombres de letras, de artes y de ciencias en Medellín y Antioquia, 1830-1920. *Coherencia*, 1(1), 126-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77410107>

Espinosa Fenwarth, A. (2019). *Avances y retrocesos de la problemática de tierras*. En I. Garzón Vallejo (Ed.), *Colombia una nación hecha a pulso: 17 ensayos para pensar nuestro país*. (pp. 239-249). Editorial Planeta Colombiana S. A.

Filosofía aquí y ahora. (21 de marzo de 2016). *Colón descubre América, Descartes la subjetividad – Capítulo 3 – Primera temporada* [Archivo de Vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=TOe4U\\_pAWuI&t=1204s](https://www.youtube.com/watch?v=TOe4U_pAWuI&t=1204s)

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (S. Mastrangelo, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1994).

Fromm, E. (2004). *El arte de amar: Una investigación sobre la naturaleza del amor* (N. Rosenblatt & B. Moreno, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1956).

Garay V., J. L. (2019). *Historia de anónimos o cómo repensar los avances de nuestra sociedad*. En I. Garzón Vallejo (Ed.), *Colombia una nación hecha a pulso: 17 ensayos para pensar nuestro país*. (pp.177-188). Editorial Planeta Colombiana S. A.

Garzón Vallejo, I. (Ed.). (2019). *Colombia una nación hecha a pulso: 17 ensayos para pensar nuestro país*. (1.<sup>a</sup> ed. Bajo el sello Ariel). Editorial Planeta Colombiana S. A.

Gellner, E. (2001). *Naciones y nacionalismo* (J. Seto, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1983).

Giraldo Ramírez, J. (2019). *La guerra sin frutos, la paz sin ilusiones*. En I. Garzón Vallejo (Ed.), *Colombia una nación hecha a pulso: 17 ensayos para pensar nuestro país*. (pp. 75-83). Editorial Planeta Colombiana S. A.

Gómez Albarello, J. G. (2019). *El largo camino hacia una cultura cívica*. En I. Garzón Vallejo (Ed.), *Colombia una nación hecha a pulso: 17 ensayos para pensar nuestro país*. (pp. 61-72). Editorial Planeta Colombiana S. A.

Gould, S. J. (1988). *La falsa medida del hombre*. Ediciones Orbis / Hyspamerica. (Obra original publicada en 1980).

Gutiérrez Sanín, F. (2020). *¿Un nuevo ciclo de violencia en Colombia?* Penguin Random House Grupo Editorial.

Hernández Aguirresarobe, A. (2015). *Naciones y nacionalismos: Aproximaciones teóricas desde las teorías modernistas* [Trabajo de fin de grado, Universidad del País Vasco]. ADDI Repositorio Institucional. <https://addi.ehu.eus/handle/10810/21380>

Hernández-Mora, S. (2019). *Proceso de desmovilización de las ACU: más luces que sombras*. En I. Garzón Vallejo (Ed.), *Colombia una nación hecha a pulso: 17 ensayos para pensar nuestro país*. (pp. 97-107). Editorial Planeta Colombiana S. A.

Hobsbawm, E. J. (2009a). *La era del imperio: 1875-1914* (J. Faci Lacasta, Trad.; 6.ª ed., 1.ª reimp.). Crítica. (Obra original publicada en 1987).

Hobsbawm, E. J. (2009b). *La era de la revolución: 1789-1848* (F. Ximénez de Sandoval, Trad.; 6.ª ed., 1.ª reimp.). Crítica. (Obra original publicada en 1962).

Hobsbawm, E. J. (2020). *Naciones y nacionalismo desde 1780: Programa, mito, realidad* (J. Beltrán, Trad.). Ediciones Culturales Paidós. (Obra original publicada en 1990).

Instagram. (2024). *Publicidad de Colombiana* [Captura de pantalla]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/DKiUU0xSLOt/>

Larraín González, A., y Madrid Garcés, P. J. (2020). Aproximaciones al discurso de lo paisa en Colombia. *Revista de Antropología Y Sociología: Virajes*, 22(2), 185–209. <https://doi.org/10.17151/rasv.2020.22.2.8>

Legrand, C. (2016). *Colonización y protesta campesina en Colombia (1850-1950)* (2.<sup>a</sup> ed.). Universidad de los Andes.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214.

Lo Digital. (13 de octubre 2020). *Ojo con el 2022, Declaración del expresidente Álvaro Uribe Vélez* [archivo de Vídeo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=YnH4\\_qJ-r0k&t=359s](https://www.youtube.com/watch?v=YnH4_qJ-r0k&t=359s)

Londoño Vega, P. (2004). *Religión, cultura y sociedad en Colombia: Medellín y Antioquia, 1850-1830*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2002).

Medina, M. (2022). *Muchedumbre política en Colombia 1893-2022*. Ediciones Aurora.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-06/Estandares\\_basicos\\_competencias-min.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/Estandares_basicos_competencias-min.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje para el área de ciencias sociales*. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-06/DBA\\_C.Sociales-V2.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf)

Montenegro, S. (2019). *Activos y pasivos de nuestra historia*. En I. Garzón Vallejo (Ed.), *Colombia una nación hecha a pulso: 17 ensayos para pensar nuestro país*. (pp. 37-47). Editorial Planeta Colombiana S. A.

Nieto Ortiz, P. A. (2012). *Hacia la construcción de la nación: el legado de la independencia y su construcción historiográfica*. Universidad Nacional de Colombia.

Parsons, J. J. (1997). *La colonización antioqueña en el occidente de Colombia*. (E. Robledo, Trad.; 4.<sup>a</sup> ed.). Banco de la República; El Áncora Editores.

Peckel, M. (2019). *Colombia y Estados Unidos: la relación esencial*. En I. Garzón Vallejo (Ed.), *Colombia una nación hecha a pulso: 17 ensayos para pensar nuestro país*. (pp. 251-265). Editorial Planeta Colombiana S. A.

Raisbeck, D. (2019). *La libertad económica en Colombia: los pilares de una sociedad libre*. En I. Garzón Vallejo (Ed.), *Colombia una nación hecha a pulso: 17 ensayos para pensar nuestro país*. (pp. 203-217). Editorial Planeta Colombiana S. A.

Real Academia Española. (s.f.). Estado. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de agosto de 2024, de <https://dle.rae.es/estado?m=form>

Real Academia Española. (s.f.). Nación. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de agosto de 2024, de <https://dle.rae.es/naci%C3%B3n>

Real Academia Española. (s.f.). País. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de agosto de 2024, de <https://dle.rae.es/pa%C3%ADs>

Real Academia Española. (s.f.). Patria. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de agosto de 2024, de <https://dle.rae.es/patria>

Real Academia Española. (s.f.). Pueblo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de agosto de 2024, de <https://dle.rae.es/pueblo>

Real Academia Española. (s.f.). Territorio. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de agosto de 2024, de <https://dle.rae.es/territorio?m=form>

Renan, E. (2004). *¿Qué es una nación?* (F. Savarino, Ed. digital). Universidad de Friburgo. (Obra original publicada en 1882). [https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/obrasjuridicas/oj\\_20140308\\_01.pdf](https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/obrasjuridicas/oj_20140308_01.pdf)

Restrepo, L. J. (1995). El mito del gran antioqueño. *Revista Pensamiento humanista*, 3(6), 28-33. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/7722>

Revista Semana (2005). Aula de las estrellas. *Revista Semana. educación*. <https://www.semana.com/aula-estrellas/72554-3/>

RevistaSemana. (16 de agosto de 2020a). *Exclusiva: El expresidente Álvaro Uribe habla por primera vez desde su detención | Semana Noticias* [archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9hgCljrIrRI>

RevistaSemana. (16 de agosto de 2020b). *“Ojo con 2022, nos quieren llevar al prechavismo”: Álvaro Uribe | Semana Noticias* [archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=keVJq1IDI0s>

RevistaSemana. (11 de mayo de 2021). Entrevista: Álvaro Uribe habla sobre la situación crítica que vive Colombia | Vicky en Semana [archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1yfBcAnVQZ8>

Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. (M. Mayer, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2003).

Rossi Quirós, E. J. (2011, 29 de agosto). *Concepto de educación de Paulo Freire*. En *Propuestas Educativas*. Blogger. <https://peducativas.blogspot.com/2011/08/concepto-de-educacion-de-paulo-freire.html>

Rozo, E. (2015). *Claves para ser un buen cuentero*. *La Opinión*. <https://www.laopinion.co/cultura/claves-para-ser-buen-cuentero>

Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 30-39. <https://redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>

Spotify. (2024). *Playlist sugeridas por Spotify* [Captura de pantalla]. Spotify.

Titirou, P. (Directore). (2003). *Locos de ira* [Película]. Estados Unidos: Columbia Pictures.

Torres Restrepo, C. (1965). No voy a las elecciones [Discurso]. [https://www.archivochile.com/Homenajes/camilo/d/H\\_doc\\_de\\_CT-0029.pdf](https://www.archivochile.com/Homenajes/camilo/d/H_doc_de_CT-0029.pdf)

Universidad Autónoma de Occidente. (13 de agosto de 2019). *Jaime Garzón en la UAO, "La universidad es la mejor etapa de la vida"*. [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/fxpBytf1ZOM?si=C1uesKpoBgy7HdcQ>

Uribe Vélez, A. [@AlvaroUribeVel]. (20 de diciembre 2020). Ojo con el 22 [Captura de pantalla]. X. <https://x.com/AlvaroUribeVel/status/1340839557751844864?s=20>

Uribe Vélez, A. [@AlvaroUribeVel]. (15 de octubre 2021a). *El señor Petro, la ignorancia productiva y el odio comunista. Mi familia finquera y las violencias* [archivo de Vídeo]. X. <https://x.com/AlvaroUribeVel/status/1448980132966895623?s=20>

Uribe Vélez, A. [@AlvaroUribeVel]. (26 de noviembre 2021b). Colombia puede llegar a tener el peor neocomunismo de la región, porque el Dr. Petro es mucho más inteligente que [archivo de Vídeo]. X. <https://x.com/AlvaroUribeVel/status/1464279849909039106?s=20>

Valencia Llano, A. (2018). *Colonización antioqueña y vida cotidiana: construcción de la región caldense*. Universidad de Caldas; Banco de la República.

Vega Cantor, R. (18 de febrero de 2014). *La formación de una cultura «traqueta» en Colombia*. Rebelión. <https://rebellion.org/la-formacion-de-una-cultura-traqueta-en-colombia/>

Zambrano P., F. (2001). Steiner, Claudia. Imaginación y poder. El encuentro del interior con la costa en Urabá, 1900 – 1960. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2000, pp. 159. *Historia Crítica*, 22(3), 167-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9097878>

Zuluaga Robledo, J. M. (2020). *La construcción de la nación colombiana a través de tres novelas sobre la colonización de Antioquia* [Tesis de doctorado no publicada]. University of Missouri-Columbia.